f SéNeCa (+)
Agencia de Ciencia y Tecnología
Región de Murcia

edit.um
EDICIONES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria:
retos y propuestas

La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas

José I. Alonso Roque
Cosme J. Gómez Carrasco
Tomás Izquierdo Rus (Eds.)

LA FORMACION DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

José Ignacio Alonso Roque, Cosme Jesús Gómez Carrasco
y Tomás Izquierdo Rus (Eds.)

1ª Edición, 2014

© Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2014

ISBN: 978-84-697-1191-0

Diseño de portada: Ana Belén Mirete Ruiz

ÍNDICE

IMAGEN DE CIENCIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO
José Miguel Vílchez-González, Javier Carrillo-Rosúa, Clemente Rodríguez-Sabiote, Mª Pilar Jiménez-Tejada 7

METODOLOGÍAS COLABORATIVAS EN EL AULA. CREACIÓN Y DISEÑO DE RECURSOS MULTIMEDIA EN RED
José Javier Díaz Lázaro 21

ANALISIS NORMATIVO DE LOS OBSERVATORIOS DE CONVIVENCIA EN ESPAÑA
Mª Ángeles Hernández Prados, Rita Ros Pérez- Chuecos 33

PRÁCTICA “MINDFULNESS” ENTRE EL PROFESORADO: MEJORA DE SU PRÁCTICA DOCENTE
Lara López Hernáez, Mª del Carmen Pegalajar Palomino 45

PROGRAMA HADA PRIMARIA: HERRAMIENTA DE APOYO AL TRATAMIENTO EN EL AULA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE
Ruth Santos Holgueras, Isabel Orbañanos Palacios 53

CÓMO AJUSTAR LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL A LAS DEMANDAS PROFESIONALES: PROPUESTAS DE MEJORA DEL ESTUDIANTE
Cristina González Lorente, Natalia González Morga, Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares 65

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA DE HOY: ANÁLISIS Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA FUNCIÓN ORIENTADORA
Juan J. Leiva Olivencia 79

LOS TALLERES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS
Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa 91

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN HISTÓRICA
Jorge Sáiz Serrano, Cosme J. Gómez Carrasco 105

FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL: IMPORTANCA DEL CRECIMIENTO PERSONAL Y AUTORREALIZACIÓN
Mª del Carmen Pegalajar Palomino, Lara López Hernáez 121

APRENDER A LIDERAR: LA FORMACIÓN DE LA DIRECCIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS
J. Eliseo Valle Aparicio 133

EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN SOBRE ALTAS CAPACIDADES EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Begoña Galián Nicolás, Ana María Calatayud Oliver, María Luisa Belmonte Almagro, Mari Paz García Sanz 147

IANALYSE: DEL ANÁLISIS MUSICAL A LA PRESENTACIÓN DE MUSICOGRAMAS DINÁMICOS SINCRONIZADOS

Vicente J. Ruiz Antón, Emiliano A. Trives Martínez 161

DESARROLLO PROFESIONAL EFICAZ: EL CASO DE LA FORMACIÓN EN CENTROS EN LA REGIÓN DE MURCIA

María del Pilar Alcolea Pina, José Miguel Nieto Cano 173

CREACIÓN DE CUENTOS, UN APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Juan Ramón Moreno Vera, Isabel Vera Muñoz 187

LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS EN BULLYING

Águeda Álvarez Mata, Inmaculada Méndez Mateo 199

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UMU

Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez, Cristina González Lorente, Natalia González Morga, Pilar Martínez Clares 211

RECONOCIMIENTO DEL BULLYING EN FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA

Inmaculada Méndez Mateo, Águeda Álvarez Mata 225

EL CONOCIMIENTO DESARROLLADO POR EL ALUMNADO COMO REFERENTE PARA LA ACCIÓN DOCENTE

Ana Torres Soto, Mónica Vallejo Ruiz 237

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DIDÁCTICA DE LA PERCUSIÓN CORPORAL – MÉTODO BAPNE: IMPLICACIONES DOCENTES

Jessica María Pons Terrés, Francisco Javier Romero NaranjoEmiliano Antonio Trives Martínez, Amparo Alonso-Sanz, Andrea Carretero Martínez, Natalia Crespo Colomino, Elena Pérez Bravo 252

EXPLORANDO LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA: DISEÑO DE UN ESTUDIO ENTRE DOCENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Bianca Thoilliez, Esther Moraleda y Marta Abanades 263

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN SOBRE LAS EMOCIONES POSITIVAS SEGÚN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Isabel Cifo Izquierdo, José Ignacio Alonso Roque 279

EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A REVISIÓN

Francisco J. Hernández Valverde, Mónica Vallejo Ruiz 296

LAS TIC Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL: BALANCE Y PROPUESTA PARA EL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Delfín Ortega Sánchez 307

CUENTOS CLÁSICOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES INSPIRADORAS DE LOS TEXTOS QUE SE

USAN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA
Eduardo Encabo Fernández, Lourdes Hernández Delgado, Isabel Jerez Martínez 315
ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL
Gabriel Sánchez Sánchez 327
ESTUDIO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LA CREATIVIDAD EN EL GRADO DE INFANTIL Y PRIMARIA
M. R. Bermejo, M.J. Ruiz, M. Sainz, L. Prieto 339
LA NOCIÓN DE SUPERFICIE: UNA EXPERIENCIA CON FUTUROS MAESTROS
Encarnación Sánchez Jiménez, Pilar Olivares Carrillo, Ángel Cantero Tomás 351
EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DOCENTE
Chavarría Valdés Imelda 363
JUSTIFICACIÓN DEL INFORME PISA
Eugenio Fernández Durán, Isabel Solano Martínez 377
LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA. REFLEXIONES SOBRE LAS TENDENCIAS ACTUALES
Eduardo Encabo Fernández, Isabel Jerez Martínez, Lourdes Hernández Delgado 385
CONTEXTO FAMILIAR Y ELECCIÓN VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES
Alejandro Castellar García-Nieto, Fuensanta Hernández Pina y Tomás Izquierdo Rus 397
¿CÓMO PLANTEAN LOS FUTUROS MAESTROS EL CONSUMO RESPONSABLE EN LAS AULAS DE PRIMARIA?
Patricia Esteve Guirao, María Ángeles Climent Valiente 413
ENTORNOS VIRTUALES: NUEVOS ÁMBITOS EN LA FORMACIÓN COLABORATIVA DOCENTE.
Mariana Collado Martínez, Vicente Santos-Orejón Montoya 421
EL ACCESO A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE: MOTIVACIONES Y PERSPECTIVAS ACTUALES
Ana Valero Cánovas, Tomás Izquierdo Rus, José David Cuesta Sáez de Tejada 433
JUEGOS MATEMÁTICO-MUSICALES. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS PARA EL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
José Ibáñez Barrachina, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara 445
EL PROYECTO DE DIRECCIÓN COMO HOJA DE RUTA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES
J. Eliseo Valle Aparicio 457

ROTONDART: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN POYECTOS PARA CONOCER EL ARTE URBANO DE LAS ROTONDAS DE LA CIUDAD DE MURCIA
Alberto Bernabeu Lorente, Carmen Abellán Baeza 471
REPERCUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA
Javier Rodríguez Moreno 479
UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS SOBRE LA PREHISTORIA EN EL AULA DE QUINTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Antonio Sánchez Sánchez 489
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA
Lidia Pellicer García 501
EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ELECTRÓNICAS: PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA EN WHATTSAPP PARA PRIMARIA
Lidia Pellicer García 513
IMPACTO DE LAS TIC EN 3-6 AÑOS
María Luisa García Rodríguez, Sonia Casillas Martín, Marta Cano Molina 525

IMAGEN DE CIENCIA DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

José Miguel Vílchez-González, Javier Carrillo-Rosúa, Clemente Rodríguez-Sabiote, Mª Pilar Jiménez-Tejada

(Universidad de Granada)

Introducción

Los problemas del alumnado de Magisterio al enfrentarse a cuestiones científicas son evidentes. Mayoritariamente manifiestan "ser de letras" y no recordar los contenidos científicos que estudiaron en etapas anteriores. Al igual que ocurre a edades correspondientes a la Educación Secundaria (Gil Pérez *et al.*, 2005), conciben la ciencia, desde una visión elitista, como una actividad difícil y poco asequible.

Algunas investigaciones han desvelado que el alumnado de Magisterio, al finalizar su preparación, tiene una concepción empírico-inductivista de la ciencia (García-Carmona *et al.*, 2011). Se detecta, además, una falta importante de reflexión sobre estas cuestiones, lo que impedirá que este futuro profesorado enseñe correctamente estos aspectos de la ciencia normalmente no presentes de modo explícito en los libros de texto (Guisasola y Morentin, 2007).

Por otra parte, el estereotipo androcéntrico observado en diversos estudios (Archenhold, 1987; Sjoberg e Imsen, 1988; Vázquez y Manassero, 2004), junto a los resultados obtenidos por Vázquez y Manassero (2004, 2006), en los que los chicos tienen una imagen más positivista de las ciencias, nos hace pensar que podrímaos obtener resultados similares

Finalmente, en un estudio piloto realizado durante el curso 2008/2009 se llegó a la conclusión de que los estudiantes que habían realizado estudios preuniversitarios relacionados con disciplinas científicas mostraban una imagen

más tradicional de ciencia[1] que los que no lo habían hecho (Vílchez *et al.,* 2010). Este hecho se relacionó con las visiones deformadas de la ciencia y la actividad científica transmitidas por el profesorado de Educación Secundaria en su práctica docente (Fernández *et al.*, 2002).

En el presente estudio se indaga en la imagen de ciencia del alumnado de Magisterio de la Universidad de Granada. Cabe señalar que aunque tener una imagen adecuada de la ciencia y la actividad científica no es condición suficiente para que realicen una instrucción adecuada sobre la ciencia en su futuro profesional, sí constituye un requisito previo necesario (Bell *et al.*, 2011).

Se plantean los siguientes objetivos de investigación:

- Comprobar si la imagen de ciencia del alumnado de Magisterio de la Universidad de Granada se acerca más a las concepciones tradicionales o, por el contrario, es más de corte constructivista.
- Determinar si la imagen de ciencia depende de variables como el género, el bachillerato de procedencia, o la especialidad de Magisterio.

Metodología

La investigación se puede incardinar en el marco de una metodología de tipo descriptivo, más exactamente como un estudio de encuesta.

Participantes y contexto

La investigación se ha llevado a cabo durante tres cursos académicos, entre 2008 y 2011, con estudiantes de la Universidad de Granada matriculados en las asignaturas "*Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica"* y "*Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural"*. No puede hablarse de proceso de muestreo alguno, sino de un intento por llegar a la población total de referencia. Finalmente el número de participantes ascendió a 1260. La Tabla I muestra la segregación por las variables del estudio.

[1] Adoptando la nomenclatura del modelo en el que se basa el estudio (Ruiz et al., 2005), se denomina "concepción tradicional" a aquella que acepta los mitos y estereotipos sobre ciencia definidos por McComas (1996, 1998). En contraposición, se habla de "concepción

Tabla I. Datos del alumnado participante

Especialidad	Género*		Estudios previos		
			Científicos	No científicos	Desconocidos
Educación Primaria	M	108	37	62	9
	F	274	77	178	19
Educación Física	M	269	133	121	15
	F	129	56	68	5
Educación Musical	M	62	22	39	1
	F	81	27	49	5
Lenguas Extranjeras	M	84	32	49	3
	F	253	68	175	10

* M: Masculino; F: Femenino

Instrumentos y secuencia temporal

El instrumento administrado ha sido extraído del cuestionario INPECIP (Inventario de Creencias Pedagógicas y Científicas de Profesores), diseñado y validado por Porlán (1989). En particular, de los 56 items del cuestionario, se han utilizado los 14 relacionados con imagen de ciencia.

Aunque el INPECIP fue diseñado inicialmente para estudio de casos, siendo sus resultados satisfactorios y de impacto internacional (Porlán y Martin, 2002; Da Silva *et al*., 2007), nuestra primera tentativa de uso en grupos numerosos (Vílchez *et al.*, 2010) nos invitó a seguir considerándolo un instrumento útil de investigación en estos contextos, dada su fácil aplicación.

Se proporcionó al alumnado, al finalizar cada curso, una tabla con los catorce enunciados seleccionados, siete de corte tradicional y siete más cercanos a concepciones constructivistas (Anexo). Tras aclarar en el aula las dudas que surgieron en relación con la comprensión de los enunciados, se indicó que tachasen aquellos con los que no estuvieran de acuerdo.

Resultados

Se presentan los resultados en torno a los interrogantes del estudio:

A. La imagen de ciencia del alumnado de Magisterio de la Universidad de Granada, ¿se acerca más a concepciones tradicionales o es más de corte constructivista?

Otorgando el valor "1" a los enunciados aceptados y "0" a los rechazados, se asigna a cada estudiante un valor para la concepción tradicional y otro para la constructivista (la media aritmética, que en ambos casos oscila entre 0 y 7). La Tabla II muestra las medias de estos valores, a nivel de grupo, para ambas concepciones. Predomina, con diferencia estadísticamente significativa (T de Student para muestras relacionadas), la concepción constructivista.

Tabla II. Concepciones tradicional y constructivista a nivel de grupo

	Media	**Desviación típ.**	**Error típ. de la media**	**Dif. Medias**	**t**	**Sig.**
Tradicional	5,17	1,17	0,033	-0,338	-7,43	0,000
Constructivista	5,51	1,22	0,034			

Para determinar en qué grado cada estudiante muestra una concepción más tradicional o constructivista se calcula, en cada caso, la diferencia entre el número de enunciados de corte constructivista y el número de enunciados de corte tradicional aceptados. A esta variable, que oscila entre -7 y 7, la llamamos "Concepción Global" (CG). Una CG negativa apuntará hacia una concepción de ciencia tradicional, cuando sea 0 será reflejo de la coexistencia de ambas concepciones por igual, y cuando sea positiva dominará la concepción constructivista. La media de la concepción global es 0,34 y la desviación típica 1,61, ajustándose a una distribución normal. La Figura 1 recoge los resultados de esta operación.

Partiendo de estos datos, en función de los valores de CG, se elaboran cinco grupos de estudiantes según su concepción de ciencia:

- Concepción claramente tradicional (CcT), si CG = [-7, -6].
- Concepción tradicional (CT), si CG = [-5, -4, -3].
- Concepción neutra (CN), si CG = [-2, -1, 0, 1, 2].
- Concepción constructivista (CC), si CG = [3, 4, 5].
- Concepción claramente constructivista (CcC), si CG = [6, 7].

CG	Frec.	%
-7	2	0,2
-6	1	0,1
-5	4	0,3
-4	12	1
-3	40	3,2
-2	90	7,1
-1	176	14
0	340	27
1	328	26
2	174	13,8
3	62	4,9
4	26	2,1
5	5	0,4
Total	1260	100

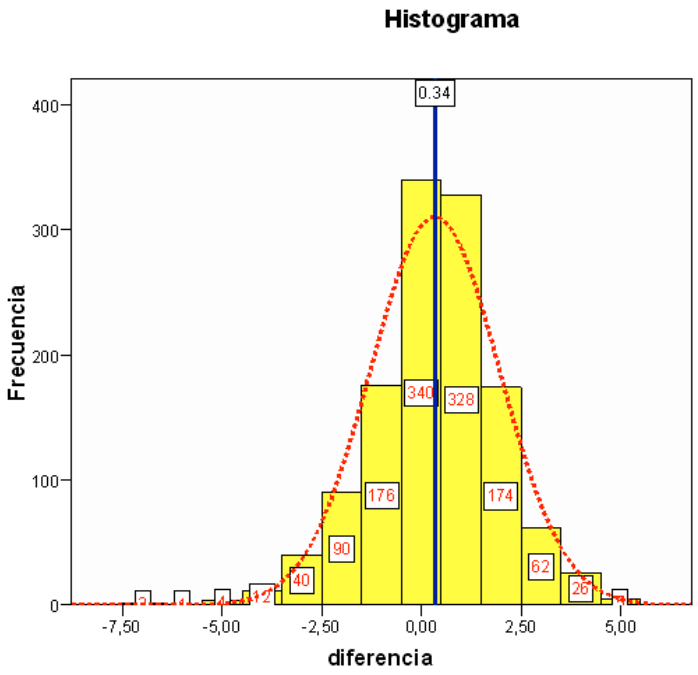

Figura 1. Distribución de puntuaciones diferenciales

La Tabla III muestra el número de estudiantes enmarcados en cada uno de estos grupos. El grueso de participantes (87,9 %) se sitúa en el grupo de "Concepción neutra". En ellos coexisten aspectos de ambas concepciones de ciencia. Aún siendo posturas contradictorias, la mayor parte de participantes las defienden por igual. Pocos estudiantes defienden posturas tradicionales

(4,4 %) o claramente tradicionales (0,2 %). En el caso de las concepciones constructivistas, se manifiestan en el 7,4 % de los casos, no observándose ninguno en el que la concepción sea claramente constructivista.

Tabla III. Grupos de estudiantes según concepción de ciencia

CG	Frecuencia	Porcentaje
CcT	3	0,2
CT	56	4,4
CN	1108	87,9
CC	93	7,4
CcC	0	0
Total	1260	100

B. ¿Existe relación entre la imagen de ciencia y el género?

En la Tabla IV se muestran las medias obtenidas para la imagen de ciencia segregadas por género. La concepción de ciencia no parece estar influenciada por esta variable. Si bien es cierto que en los dos casos son los hombres los que obtienen mayores medias, estas diferencias no se deben a la condición de género ($p > 0,05$).

Tabla IV. Prueba T para muestras independientes por género

	Género	Media	t	Sig.*
Imagen tradicional	M	5,16	-0,33	0.741
	F	5,18		
Imagen constructivista	M	5,47	-0,98	0,325
	F	5,54		
*Nivel de significación contemplado α = 0,05 bilateral				

El análisis de los participantes enmarcados en concepciones “extremas” (CcT, CT y CC, Tabla II) no arroja diferencias estadísticamente significativas en función de la variable género.

C. ¿Influye en la imagen de ciencia que el alumnado haya cursado, o no, estudios previos de ciencias?

Aunque en trabajos anteriores (Vílchez *et al.*, 2010) se concluyó que el alumnado que había cursado bachilleratos relacionados con ciencias presentaba una concepción más tradicional, en este caso, como podemos observar en la Tabla V, no ha sido así. En el caso de la imagen tradicional el alumnado procedente de Bachilleratos de ciencias ha obtenido una media inferior en relación a los que proceden de Bachilleratos que no lo son. Sin embargo, han obtenido una media más alta en la imagen constructivista. De cualquier forma, estas diferencias no son estadísticamente significativas.

Tabla V. Prueba T para muestras independientes en relación a si el alumnado ha realizado, o no, estudios previos de ciencias

	Estudios previos de ciencias	**Media**	**t**	**Sig.***
Imagen tradicional	No	5,18	0,327	0,743
	Sí	5,16		
Imagen constructivista	No	5,48	-0,927	0,354
	Sí	5,55		
*Nivel de significación contemplado α = 0,05 bilateral				

El análisis de los participantes enmarcados en concepciones “extremas” (CcT, CT y CC, Tabla II) tampoco arroja diferencias estadísticamente significativas en función de esta variable.

D. ¿Existe relación entre la imagen de ciencia y la especialidad cursada?

Este análisis tiene sentido en la medida de que los participantes pertenecientes a la especialidad de Educación Primaria, de dedicarse en un futuro a la docencia, serán con seguridad profesores de ciencias, lo que no ocurre con el resto de especialidades.

En la Tabla VI se muestran las medias obtenidas para las concepciones de ciencia segregadas por titulación. La especialidad de Educación Primaria ha alcanzado medias sensiblemente más bajas en la concepción tradicional. No ocurre así en la concepción constructivista, en la que los promedios alcanzados por las cuatro titulaciones son muy similares.

Tabla VI. Medias de concepciones de ciencia por especialidades

	TITULACIONES	**N**	**Media**
Imagen tradicional	Educación Física	398	5,22
	Educación Musical	143	5,32
	Lengua Extranjera	337	5,18
	Educación Primaria	382	5,06
Imagen constructivista	Educación Física	398	5,50
	Educación Musical	143	5,47
	Lengua Extranjera	337	5,56
	Educación Primaria	382	5,49

Para comprobar si estas diferencias se deben a la condición de pertenecer a una u otra especialidad se ha implementado un análisis de varianza unifactorial (ANOVA) cruzando el factor especialidad con los puntajes de las concepciones de ciencia obtenidos en cada una. En ninguno de los casos las diferencias de medias son estadísticamente significativas.

Discusión y conclusiones

Asumiendo las limitaciones de la investigación, principalmente relacionadas con el uso exclusivo de cuestionarios, del análisis de resultados se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La concepción de ciencia del alumnado participante no se sustenta en un conjunto coherente y estructurado de ideas sobre la génesis y evolución del conocimiento científico. La mayoría aceptan, de modo simultáneo, concepciones de ciencia antagónicas.

- La concepción de ciencia de los participantes no depende del género.
- La imagen de ciencia del alumnado participante no depende de si sus estudios preuniversitarios han estado, o no, relacionados con disciplinas científicas. Esto contradice resultados de investigaciones anteriores realizadas por los autores con muestras menos numerosas (Vílchez *et al.*, 2010), lo que invita a seguir investigando.
- La concepción de ciencia no depende de la especialidad de Magisterio cursada. A efectos de transmitir una concepción de ciencia determinada en las aulas de la etapa de Educación Primaria, el hecho de que las asignaturas sean impartidas por maestros generalistas o por especialistas de áreas concretas no tendrá influencia.

Estas últimas décadas han surgido enfoques didácticos tales como el CTS o la alfabetización científica, que proponen de modo preferente el uso de aspectos de NdC, entendida en su sentido más amplio. Las cuestiones epistemológicas y las pertenecientes a la sociología de la ciencia se consideran esenciales en la planificación de cualquier propuesta docente (Acevedo *et al*., 2007; Lederman, 2006; Millar, 1996; Smith y Scharmann, 1999; Spector, *et al*,, 1998).

Como se viene demandando desde foros diversos, es necesario abordar el diseño de estrategias didácticas que, de modo explícito, promuevan la evolución de ese conjunto de ideas aisladas sobre NdC hacia una visión global y actual sobre la misma. En nuestro caso esta necesidad se vuelve acuciante, pues parte de nuestros estudiantes serán profesores de ciencias de Educación Primaria, y trasladarán a su futuro alumnado, de modo implícito o explícito, su propia concepción de ciencia.

La reciente reforma de los planes de estudio universitarios en España ha supuesto para las titulaciones de Magisterio un aumento en el número de horas lectivas de las asignaturas de temática científica, lo que facilita la implementación de actividades explícitas sobre NdC. Dichas actividades se deben enfocar hacia la argumentación y elaboración de material por parte de los estudiantes, cuya gran efectividad en la enseñanza de las ciencias, en la NdC, y en el conocimiento didáctico del contenido se ha puesto de manifiesto (Bell y Linn 2000; Burton, 2013; McDonald, 2010).

Referencias bibliográficas

Acevedo-Díaz, J. A., Vázquez-Alonso, A., Manassero-Mas, M. A. y Acevedo-Romero, P. (2007). Consensos sobre la naturaleza de la ciencia: aspectos epistemológicos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 4(2), 202-225.

Archenhold, W. J. (1987). *Science in schools. Age 15: A review 1980-84*. Londres: HSMO.

Bell, P. y Linn, M.C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797–817.

Bell, R. L., Matkins, J. J. y Gansneder, B. M. (2011). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(4), 414-436.

Burton, E. P. (2013). Student work products as a teaching tool for nature of science pedagogical knowledge: A professional development project with in-service secondary science teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 156-166.

Da-Silva, C., Mellado, V., Ruiz, C., & Porlán, R. (2007). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: Longitudinal analysis using cognitive maps. Science Education, 91(3), 461-491. doi: 10.1002/sce.20183

Fernández, I., Gil, D., Carrascosa, J., Capachuz, A. y Praia, J. (2002). Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 477-488.

García-Carmona, A., Vázquez Alonso, A. y Manassero Mas, M. A. (2011). Estado actual y perspectivas de la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: una revisión de las creencias y obstáculos del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias*, 29(3), 403-412.

Gil Pérez, D., Macedo, B., Martínez Torregrosa, J., Sifredo, G., Valdés, P. y Vilches, A. (Eds.). (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Guisasola, J. y Morentín, M. (2007). ¿Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de Educación Primaria? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,* 6(2), pp. 246-262.

Lederman, N. G. (2007). Nature of science: past, present, and future. En Abell, S. K. y Lederman, N. G. (Eds.). *Handbook of research on science education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Millar, R. (1996). Towards a science curriculum for public understanding. *School Science Review*, 77, 7-18.

McComas, W. F. (1996). Ten Myths of Science: reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics*, 96 (1), 10-16.

McComas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths. En McComas, W. F. (Ed.). *The Nature of Science in Science Education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

McDonald, C. V. (2010). The influence of explicit nature of science and argumentation instruction on preservice primary teachers' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(9), 1137-1164.

Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis Doctoral inédita. Sevilla.

Porlán, R., y Martín del Pozo, R. (2002). Spanish teacher's epistemological and scientific conceptions: Implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2–3), 151–169.

Ruiz, C., Porlán, R., Da Silva, C. y Mellado, V. (2005). Construcción de mapas cognitivos a partir del cuestionario INPECIP. Aplicación al estudio de la

evolución de las concepciones de una profesora de secundaria entre 1993 y 2002. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 4(1).

Sjøberg, S. e Imsen, G. (1988). Gender and Science Education: I. En P. Fensham (Ed.), *Development and Dilemmas in Science Education* (pp. 218-248). Londres: The Falmer Press.

Smith, M. U. y Scharmann, L. C. (1999). Defining versus describing the nature of science: A pragmatic analysis for classroom teachers and science educators. *Science Education*, 83(4), 493-509.

Spector, B., Strong, P. y Laporta, T. (1998). Teaching the nature of science as an element of science, technology and society. En McComas, W. F. (Ed.), *The nature of science in science education. Rationales and strategies*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Vázquez. A. y Manassero, M. A. (2004). Imagen de la ciencia y la tecnología al final de la ESO. *Infancia y Aprendizaje*, 16(4), 385-398.

Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2006). *La relevancia de la educación científica*. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears y Conselleria d´Educació y Cultura de les Illes Balears.

Vílchez González, J. M., Carrillo-Rosúa, F. J., Fernández Martínez, I. (2010). Imagen de ciencia de los futuros titulados en Magisterio por la Universidad de Granada. En Abril, A. M. y Quesada, A. (Eds.). *XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Colección Actas.* Publicación digital.

Anexo. Enunciados del cuestionario INPECIP sobre imagen de ciencia

Nombre _____ Titulación _____

Los estudios que te han permitido acceder a la Universidad, ¿han estado relacionados con Ciencias? (Contesta solo “Sí” o “No”) ____

Tacha las afirmaciones **con las que NO estés de acuerdo**:

(T1) Las teorías científicas obtenidas al final de un proceso metodológico riguroso, son un reflejo cierto de la realidad	(C1) En la observación de la realidad es imposible evitar un cierto grado de deformación que introduce el observador
(T2) El observador científico no debe actuar bajo la influencia de las teorías previas sobre el problema investigado	(C2) El conocimiento humano es fruto de la interacción entre el pensamiento y la realidad
(T3) Toda investigación científica comienza por la observación sistemática del fenómeno estudiado	(C3) El pensamiento de los seres humanos está condicionado por aspectos subjetivos y emocionales
(T4) La eficacia y objetividad del trabajo científico estriba en seguir fielmente las fases ordenadas del método científico: observación, hipótesis, experimentación y elaboración de teorías	(C4) El investigador siempre está condicionado en su actividad por la hipótesis que intuye acerca del problema investigado
(T5) La metodología científica garantiza totalmente la objetividad en el estudio de la realidad	(C5) El conocimiento científico se genera por la capacidad que tenemos los seres humanos de plantearnos problemas e imaginar posibles soluciones a los mismos
(T6) A través del experimento el investigador comprueba si la hipótesis es verdadera o falsa	(C6) Las hipótesis dirigen el proceso de investigación
(T7) El conocimiento científico ha evolucionado históricamente por la acumulación de teorías verdaderas	(C7) La experimentación se utiliza en ciertos tipos de investigación científica, mientras que en otros no

Estos enunciados, los catorce relacionados con imagen de ciencia del cuestionario INPECIP (Ruiz *et al.*, 2005), corresponden a:

- ✓ Concepción tradicional (columna izquierda): 4, 21, 22, 40, 42, 44 y 47.
- ✓ Concepción constructivista (columna derecha): 11, 23, 28, 38, 39, 51 y 55.

METODOLOGÍAS COLABORATIVAS EN EL AULA. CREACIÓN Y DISEÑO DE RECURSOS MULTIMEDIA EN RED

José Javier Díaz Lázaro

(Universidad de Murcia)

Introducción

Desde hace unos años, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se han introducido casi por completo en las Universidades con el incremento de nuevas modalidades de enseñanza implicadas en su uso. La incorporación de nuestras Universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) junto al raudo desarrollo de las TIC, (Solano, Sánchez y Rodríguez, 2012), ha hecho que exista una necesidad primordial en la investigación e innovación de la práctica docente, puesto que de esto dependerá que los planes de formación estén actualizados y sean eficaces en su praxis. Así mismo, la convergencia del EEES a nuestras universidades, ha exigido a las mismas, el desarrollo de la competencia de trabajar de forma colaborativa y autónoma, fomentando con ello, la competencia digital, la cual se recoge en la mayoría de planes de estudio de las universidades españolas como una competencia genérica.

La llegada de la web 2.0 formada por herramientas y aplicaciones basadas en la potenciación de la participación y colaboración de todos sus miembros, parece haber dejado obsoletas ciertas plataformas virtuales de enseñanza-aprendizaje, utilizadas por instituciones educativas, basadas en desarrollar su acción formativa en red, de un modo totalmente en línea o combinando elementos de semipresencialidad (Hanna, 2002). Este hecho ha provocado una modificación en estos entornos o escenarios, tanto en su modo como en su forma, transformando la función didáctica y metodológica en la red, creando nuevas posibilidades de comunicación e interacción para el aprendizaje individual y compartido. Este cambio ha provocado que estas primeras plataformas virtuales, antes mencionadas, utilizadas por muchas instituciones

educativas, tengan que transformarse para dar respuesta a ésta, no tan nueva, corriente conocida y llamada por algunos como “dospuntocerismo” (Adell, 2010).

La necesidad de colaboración como estrategia metodológica, ha hecho que, como expone Castañeda (2007), uno de los eslóganes y términos de educación que más se usen en los últimos años sean “Learning Together” (Aprender juntos), “Comunidades de Aprendizaje”, “Inteligencias Conectadas”, “Inteligencia Compartida”; dejando de ser “palabros” y patrimonio exclusivo de expertos investigadores en educación, llegando a convertirse en cada vez más usuales en cualquier discurso que se precie sobre estrategias de evolución empresarial o de aprendizaje en casi cualquier ámbito.

Metodología

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2003) vemos que una investigación puede ser de 4 tipos: exploratorias, correccionales, explicativas y descriptivas. Para desarrollar esta investigación, se va a proceder a utilizar una investigación del tipo descriptivo. Entendiendo, como exponen Hernández, Fernández y Baptista (2003:pp.117-118), que:

> “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así describir lo que se investiga”.

Por lo que el diseño de esta investigación se caracteriza por ser no experimental, donde se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Y centrado en una metodología no experimental, así como nos indica Mateo (2000), utilizando técnicas para describir la realidad, analizar relaciones, categorizar, simplificar y organizar las variables que configuran el objeto de estudio. La metodología utilizada se caracterizada por ser de tipo mixto, donde se utilizan técnicas de observación directa a través de hojas de registro, así como la exploración de actividad en red, realizando análisis de contenido. Así pues, se estudian los datos, mediante

el análisis del contenido, de la actividad en red registrada, reduciendo y categorizando la información. Toda esta información obtenida está integrada dentro de un análisis e interpretación conjunta dando respuesta a los objetivos de la investigación.

Este estudio se desarrolla en el 2º curso de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia (España), en la asignatura *Medios, materiales y TIC* en el curso académico 2012-2013, tomando como muestra el 2º grupo, compuesto por 70 alumnos (divididos en 2 subgrupos) formando 15 grupos de trabajo colaborativo, los cuales serán objeto de estudio directo en esta investigación. En esta asignatura, el trabajo se organiza y presenta a través de un portafolio, que se desarrolla utilizando como soporte y vía de comunicación un blog que crea y gestiona el propio alumno, en el cual incluyen reflexiones sobre su aprendizaje y que además sirve como lugar de entrega de las prácticas. Además de diseñar, de un modo colaborativo, una Webquest y utilizar herramientas para el diseño de recursos multimedia, incluyendo el uso de Twitter para enseñar al alumno a gestionar mejor y enriquecer su aprendizaje; así como el de herramientas y servicios o aplicaciones ofimáticas en línea (google docs), wikis y gestores de páginas web (google sites).

Esta investigación realiza una evaluación dentro de una experiencia de innovación en Educación Infantil; así, el propósito de la investigación que planteamos es la de reflexionar sobre la configuración de redes y grupos de colaboración en la Educación Superior como estrategia metodológica activa en la Educación para generar aprendizajes significativos en el alumnado. A partir de una experiencia innovadora en 2º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, se pretende analizar la colaboración, comunicación e interacción del alumnado en espacios virtuales a través de la realización de actividades orientadas al análisis, diseño y reflexión sobre la integración de tecnologías en la Educación Infantil. De acuerdo con este propósito, los objetivos establecidos son realizar una evaluación durante el proceso formativo sobre la conducta, interacción y organización del alumnado para la elaboración de recursos didácticos interactivos a través de la colaboración como estrategia metodológica; así como, la de reflexionar de un modo prospectivo sobre la

integración de las TIC en la Educación Superior para la configuración de grupos y redes de colaboración.

Resultados

A partir de la información recogida mediante observación directa

Durante el proceso formativo del alumnado, en el grupo 2 del 2º Curso de Educación infantil, en la asignatura de *Medios, materiales y TIC*, que a la vez se subdivide en 2 grupos, se utilizaron hojas de registro, como instrumento, mediante plantillas divididas en categorías según los aspectos a analizar sobre las dimensiones del trabajo colaborativo realizado en la elaboración de los recursos multimedia de la muestra (2 subgrupos, 70 alumnos en total) durante el proceso de intervención. Las categorías corresponden a:

- Pautas de cooperación.
- Herramientas de comunicación y colaboración utilizadas.
- Compartir información en el grupo y con otros grupos.
- Motivación.

La información se recoge en 6 diferentes días/sesiones (comprendidas entre el 14/03/2013 y el 25/04/2013) en los que se lleva a cabo el proceso de intervención formativa, donde los alumnos trabajan colaborativamente en grupos. A continuación, se expone la información recogida mediante cada una de las categorías, en las diferentes sesiones, donde los alumnos editaron vídeos, diseñaron recursos web hipertextuales, reflexionaron sobre las condiciones de su aplicación didáctica, su diseño, etc. en la creación de recursos multimedia y la webquest; dicha información se analiza en su conjunto, en apartados posteriores.

Pautas de cooperación

En cuanto a la dimensión de *pautas de cooperación*, los alumnos inicialmente no se organizaban, en general, a través de pautas de cooperación, a lo largo de las sesiones. Algunos grupos comienzan a gestionar su trabajo a partir de diferentes pautas entre los miembros, donde cada uno se encargaba de una

parte del trabajo y cómo los demás colaboraban con él, y así con todas las partes entre ellos. Como se puede analizar durante las últimas sesiones observadas, en la finalización de recursos multimedia y creación de la webquest, los grupos de trabajo, ya parecían haber automatizado esas pautas y su trabajo era más eficiente.

Herramientas de comunicación y colaboración utilizadas

En cuanto a la dimensión *herramientas de comunicación y colaboración utilizadas,* inicialmente, en la creación de recursos multimedia, en general, no tienen un hábito en utilizar herramientas de comunicación y colaboración, particularmente, en algunos grupos, si utilizan ya google docs para trabajar colaborativamente y messenger y whatsapp para comunicarse. Durante la creación de los recursos multimedia y la webquest, trabajan presencialmente, tanto dentro como fuera de clase, en general, y en algún caso en particular trabajan mediante google docs. En las últimas sesiones, de forma casi unánime utilizan google docs para compartir información entre ellos, grupos de whatsapp y correo electrónico para comunicarse y en muchos de ellos, publican a través de calameo y prezzi. Por lo que se puede concluir, que aunque al inicio de las sesiones el porcentaje de los grupos que trabajan a través de herramientas de comunicación y colaboración era bajo, a lo largo de las sesiones fueron descubriendo muchas de ellas y comenzaban a habituarse en su uso, formando finalmente parte de su día a día en el trabajo.

Compartir información con el grupo y otros grupos

En cuanto a la dimensión *compartir información con el grupo y otros grupos*, la información se ha compartido en mayor medida entre los miembros del mismo grupo y menor medida entre diferentes grupos. La información generada de los grupos se ha compartido en los blogs individuales de cada miembro, comentando otros miembros en los mismos. También se ha compartido la información, recursos creados, blog, etc. a través de twitter. Aunque es cierto que en las primeras sesiones no se compartía información, tras ir generando y creando recursos y otros contenidos, los grupos, a nivel individual y grupal, han ido compartiendo más información a través de más medios y aplicaciones.

Motivación

En cuanto a la dimensión *motivación*, ésta se pudo observar en las primeras sesiones, aunque con cierto miedo, en algunos casos, por no ser capaz de utilizar las herramientas requeridas para la creación de recursos. Cuando empezó la creación de los recursos multimedia y el tiempo que ello requería, la motivación fue disminuyendo, en parte. En las siguientes y últimas sesiones la motivación creció, pues la finalización de las actividades conllevó a gran satisfacción entre los grupos, por lo que observó cierto grado de evolución.

A partir de la observación de la actividad en red (Interacción y elaboración de recursos multimedia, blog, twitter y webquest).

Durante la intervención del proceso formativo, se requería al alumno que creara un blog personal, en el cual tendría que actualizar, mediante publicaciones, su proceso formativo. Así, los alumnos u otros usuarios podrían seguir y acceder a estos blog y comunicarse y colaborar a través de comentarios. Del mismo modo, para el proceso formativo se le requería al alumno la creación de recursos multimedia a través del trabajo colaborativo en grupo, creando videos/cuentos y actividades destinados a alumnos de Educación Infantil y darles difusión en red. Los recursos multimedia creados, formarían parte de una webquest, que del mismo modo que los recursos multimedia, se crearía a través del trabajo colaborativo. Para comunicarse, crear un hilo de conversación común, dar difusión informativa o de recursos en red, y formar redes para la colaboración entre el alumnado y otros usuarios, se creó en Twitter el hashtag #InfanTIC2013, para llevarlo a cabo. A continuación analizaremos dicha actividad en red de un modo más detallado, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones establecidas: 1. Elaboración en los recursos didácticos interactivos; 2. Originalidad de los blogs y webquest; 3. Contenidos de los blogs y la webquest; 4. Interacción en los blogs y twitter.

Interacción, elaboración y originalidad en los blog

Cada alumno creó, de modo individual, un blog para publicar y dar difusión a su proceso formativo, y poder comunicarse y acceder a los blogs de sus compañeros y otros usuarios. El blog debía recoger, como portafolio, la actividad diaria, las actividades realizadas en clase e información relevante al mismo proceso formativo, eso sí, no se dio una estructura fija; se valoraba la creatividad y originalidad. En general, la actividad en red del blog fue alta, salvo pequeñas excepciones. En su mayoría, los alumnos crearon varias pestañas en el blog por las que separar la información, una, referente a la página principal para informar de la actividad diaria, otra, para albergar las prácticas o actividades realizadas, otra, para reflexiones u opiniones personales y una última, para recopilar recursos multimedia, o enlaces que llevaran a éstos, para Educación Infantil.

Entre los mismos compañeros, y otros usuarios, se comunicaban a través del blog (entre otras herramientas y aplicaciones). Los alumnos interaccionaban creando redes de comunicación y colaboración. En muchos casos elogiando la estructura del blog, los recursos multimedia y demás contenidos que alberga; utilizaron esta vía para ayudarse y colaborar, entre ellos, sobre la elaboración de recursos multimedia y otros aspectos, creando redes de colaboración entre ellos. La interacción y la colaboración llevada en el blog, junto a la comunicación en twitter (como se verá en los siguientes apartados) y otras herramientas y aplicaciones sociales, mostraban dichas redes de colaboración, objeto central de estudio de esta investigación.

Elaboración de recursos didácticos interactivos

En el proceso formativo, se les requería a los alumnos, como ya se ha dicho anteriormente, la creación de recursos multimedia, en concreto, una actividad interactiva o un vídeo, con una temática definida, destinado a alumnos de 3, 4 o 5 años de Educación Infantil. Esos contenidos multimedia conformarían los recursos hipertextuales de la webquest, como estrategia metodológica de acceso a la información. Los dos subgrupos elaboraron sus trabajos en torno a temáticas como: cocimiento del entorno, reciclaje, hábitos saludables, etc.

Los grupos de trabajo realizaron, en su mayoría, vídeos donde muestran una historia cuento, tanto de dibujos creados y animados por ellos, como vídeos donde eran ellos mismos los personajes. Utilizaron programas como Crazy

Tolk, EduLim, JClic, Movie Maker, etc., para el montaje, elaboración y animación de los vídeos, como el que se muestra en la *figura 1*. Así mismo utilizaron estos mismos programas para realizar actividades relacionadas con el vídeo, como puzzles, unión de imágenes pares similares, reconocimiento de objetos, etc. Los recursos multimedia fueron publicados en la red, en los blogs de los alumnos, twitter con el hashtag #InfaTIC2013, y utilizados en la

Figura 1. Recurso multimedia. Vídeo

webquest.

Contenido y originalidad de la webquest

Los grupos de trabajo debían integrar los recursos multimedia interactivos y audiovisuales (videos), de tal manera que se tratara de una actividad integradora, derivada del trabajo anterior, ya que tenían que hacerlo de la misma temática. Así pues, los grupos de trabajo crearon webquest, donde se mostraban diferentes apartados, como introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación, guía didáctica, etc. y utilizaron un diseño en su elaboración propio de su temática. En las webquest, se muestran que objetivos se pretenden alcanzar, que actividades engloba, las actividades y recursos para realizarlos y la evaluación del aprendizaje. Como se puede ver a continuación, en la *ilustración 3*, donde se observa un ejemplo de las webquest realizadas, con la temática concreta de los planetas.

Figura 2. Ejemplo de webquest

Interacción en twitter

A los alumnos, durante su proceso formativo, en la asignatura, se les requería que participaran en twitter con el hasthag #InfanTIC2013, éstos generaron alrededor de 550 twitts, donde exponían temas relacionados con la Educación Infantil, realizaban afirmaciones, expresiones y comentarios generados por ellos o escuchados durante las clases teóricas, conferencias, seminarios, o en la red; del mismo modo, enlazaban documentos o materiales que veían relevantes, importantes o al menos curiosos, como también los recursos multimedia creados o su propia webquest. Clasificando sus twitts en diferentes temáticas: publicación y enlaces de recursos elaborados en la asignatura; citas sobre la importancia de la Educación Infantil; información sobre documentos de interés general; rettiwt de otros usuarios expertos en Educación Infantil; e interacción a través de diálogo. También se registró actividad en los alumnos en cuanto a seguir a personas o instituciones relevantes a la Educación Infantil, como a sus propios compañeros, y viceversa; así como rettiwt entre éstos.

Discusión y conclusiones

En cuanto a los resultados obtenidos, se considera que se han cumplido el propósito general de la investigación; analizando la colaboración, comunicación e interacción del alumnado, del 2º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Murcia, en espacios en red a través de la realización de actividades orientadas al análisis y reflexión sobre la integración de tecnologías en la Educación Superior. Más concretamente se ha realizado, *in situ*, una evaluación del proceso formativo sobre los aspectos, pedagógicos y tecnológicos en la elaboración de recursos multimedia a través del trabajo colaborativo. Donde se destacan las siguientes conclusiones:

- Después de la experiencia, los alumnos establecieron redes de colaboración, donde crearon sus recursos multimedia, publicaron sus trabajos e interactuaron a través de redes sociales, blog y microblogging para colaborar entre ellos. Donde, al mismo modo, se pudo observar un cambio en su manera de aprender en el uso de herramientas y aplicaciones, antes desconocidas.
- Al inicio del proceso de trabajo en grupo en el aula, los alumnos se mostraron con cierta desorganización, en general, debido a que se le otorgaba un papel activo en su aprendizaje. Esta autonomía y su trabajo en grupo fue evolucionando en cuanto se fueron habituando, interiorizando y automatizando sus pautas de cooperación y se sintieron autónomos.

El proceso de trabajo colaborativo en grupo entre el alumnado, llevado a cabo en la realización de recursos multimedia, mediante una observación directa, ha revelado gran información de cómo son las relaciones entre los miembros de un mismo grupo de trabajo, y entre éstos y otros grupos de trabajo, los cuales comparten objetivos comunes. Y es que, la organización del mismo grupo, el reparto de tareas, esas normas no explicitas que rigen el trabajo conjunto y su carácter social, provocan actitudes y conductas propias del ser humano con sus iguales; así como, rechazos, consensos, críticas, complacencia conjunta, que, aunque creen que el trabajo conjunto es necesario pero es muy costoso y conlleva tiempo y organización, la satisfacción final del trabajo realizado

colaborativamente es mayor, pues reciben la aprobación de su grupo de iguales. Así pues, se observó una gran evolución en cuanto al trabajo en grupo entre los miembros de éstos, donde los alumnos trabajaron de un modo autónomo en su aprendizaje, gracias al planteamiento metodológico colaborativo llevado a cabo en la asignatura.

Cabe destacar la importancia de la formación docente en cuanto a las TIC, tema relevante que recoge y es discutido en Prendes (2010); Suárez, Almerich, Gargallo y Aliaga (2010); Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010) y otras investigaciones distinguidas en cuanto a competencia docente en TIC. Y es que podemos comprender que los profesionales docentes que pretendan innovar e introducir e integrar las TIC deben estar bien formados y ser competentes digitalmente, para llevarlo a cabo. Si bien eso ocurre en los docentes que imparten asignaturas concretas relacionadas con las TIC, los docentes que imparten otras no relacionadas, pero que deben desarrollar de un modo transversal esa competencia, necesitan de esa formación que posiblemente no contengan, pues esa competencia transversal se consideraría no desarrollada realmente. Ya no sólo nos referimos al conocimiento en TIC y su uso independiente, sino que deben estar formados para desarrollar metodologías acordes que desarrollen en el aula dicha competencia. De igual modo, las infraestructuras en la Educación Superior tienen que posibilitar el desarrollo de esta competencia, pues aun en muchos casos, se ven estancadas en un modelo tradicional de educación.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2010). Educación 2.0. En Barba, C. *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología.* Barcelona: Graó.

Castañeda, L. (2007). BSCW: Una Herramienta Para Colaborar En Red. En Prendes Espinosa, M. P. *Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria. En El Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa. Universidad de Murcia. Disponible en:

http://ocw.um.es/gat/contenidos/mpazherramientas/documentos/BSCW.pdf

Hanna, D. (2002). Las universidades de educación a distancia basadas en las tecnologías, en Hanna, D. (ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro EUB.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4th ed.). México: McGraw-Hill.

Mateo, J. (2000). La investigació «ex-post-facto». En Mateo, J. &; Vidal, C. (eds.). *Mètodes d'investigació en educació.* Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Prendes, M. P. (2010) (dir.). *Competencias TIC para la docencia de la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de las buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis*. Informe de Proyecto EA2009-0133 de la Secretaria de Estado de Universidades e Investigación. Disponible en: http://www.um.es/competenciastic

Prendes, M.P., Castañeda, L. & Gutiérrez, I. (2010). Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros. *Comunicar*, nº 35, v. XVIII, 2010, *Revista Científica de Educomunicación*, pp. 175-182. Disponible en http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=35&articulo=35-2010-21

Solano, I.M., Sánchez, M. & Rodríguez, M.T. (2012). *Web Social para Futuros Maestros 2.0 en el Grado de Infantil. Departamento de Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Murcia.

Suárez, J.M. Almerich, G. Gargallo, B. & Aliaga, F. (2010). *Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18(10). Disponible en http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755

ANALISIS NORMATIVO DE LOS OBSERVATORIOS DE CONVIVENCIA EN ESPAÑA

Mª Ángeles Hernández Prados, Rita Ros Pérez- Chuecos

(Universidad de Murcia)

La creación de los Observatorios de convivencia. Una cuestión de necesidad

Desde que Olweus en 1990, inició sus estudios sobre bullying, se ha producido un incremento de los estudios sobre convivencia escolar (Olweus, 1998). Se abrió la caja de pandora y la voz de alarma social se expandió velozmente en la ciudadanía, especialmente en las familias que desconfían de la seguridad de sus hijos en los centros escolares. Los medios de comunicación en su afán no solo de informar, han contribuido a ello, haciendo eco de los casos más dramáticos y alarmantes.

En torno a esta problemática de la violencia escolar se han generado mitos sobre el grado de incidencia, la gravedad de los casos, todo es violencia, etc. (Hernández, 2004). No cabe duda de que con demasiada frecuencia se tiende a confundir violencia con otros términos como indisciplina, disrupción, conflictos, agresividad,…aunque la clarificación de estos términos se aleja de los propósitos de este trabajo, solamente señalar que no podemos meter en el mismo saco todas las conductas que deterioran la convivencia escolar y que los docentes deben tener claro estos términos para no confundir y alarmar al resto de la comunidad educativa. La cuestión ahora sería quién se ocupa de capacitar a los docentes para esta función.

Pero la creación de observatorios de convivencia escolar no se justifica exclusivamente por la necesidad de clarificación de las problemáticas vinculadas a la convivencia escolar. Según Torrecillas *ét al* (2009) los logros legislativos sobre convivencia no han ido acompañados de una capacitación docente para formar en educación cívica y moral, mostrando graves carencias

en los temas relativos a convivencia escolar. Los centros escolares han dejado de ser exclusivamente centros de enseñanza-aprendizaje para convertirse en centros de vida en la que los educandos demandan de una respuesta educativa diferente a la de antaño. Los docentes no pueden continuar educando en el abstracto o genérico, despersonalizando al alumnado y desatendiendo los problemas presentes en un contexto cada vez más diferente. Al respecto el profesor Ortega (2010) defiende una educación que se pregunte por *el otro* y responda del otro. Una educación que parta no tanto de lo que tenemos que decir o enseñar y más de las necesidades y aspiraciones de los educandos.

En 2007, desde el Ministerio de Educación se crea el Observatorio estatal de convivencia Escolar, y poco después se desarrollan los Observatorios de Convivencia Escolar de las diferentes Comunidades Autónomas. Se trata de una institución que ha de velar por el buen funcionamiento de los centros escolares y constituye un apoyo para toda la comunidad educativa. Se crea para promover prácticas democráticas que eliminen todos los esquemas de dominio-sumisión y fomenten el desarrollo de relaciones igualitarias, en las que todas las personas se sientan valoradas, escuchadas, participes y responsables en la toma de decisiones y parte activa de la vida del centro (Veiga, 2008).

Su función es la de conocer la evolución y situación de los centros así como proponer estrategias, actuaciones y medidas para prevenir y corregir situaciones contrarias a la convivencia. “Como características generales cabría atribuirles la coordinación, la consulta, el análisis y la evaluación del estado de la convivencia escolar, para desde este conocimiento fomentar su mejora, organizar actividades preventivas o de difusión de buenas prácticas y publicar documentos e instrumentos que contribuyan tanto a la comprensión general de todos los fenómenos asociados a la convivencia escolar, como a las aplicaciones y soluciones prácticas en las aulas” (Gómez, 2011, 151). Aunque en principio todos deben compartir la misma finalidad, existe cierta diversidad. Se trabaja desde el diálogo y el consenso, por lo tanto, el éxito de sus actuaciones para la solución de las dificultades de convivencia depende del

grado de participación y colaboración de sus principales destinatarios: los profesores, los alumnos y sus familias (Veiga, 2009).

Análisis de los Observatorios de Convivencia en España

Objetivos

Este trabajo se inicia con la finalidad de conocer la cobertura a nivel nacional de las instituciones especializadas en la convivencia escolar, así como de los aspectos normativos que las regulan. Para ello se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las comunidades donde existen organismos oficiales que traten el tema de la convivencia escolar.
- Identificar los aspectos recogidos en las normativas que regulan la creación de los observatorios de convivencia escolar
- Identificar la visualización telemáticas, así como otras vías de divulgación de información empleadas por los observatorios de convivencia.

Metodología

Nos encontramos ante una investigación de corte descriptivo, que ha empleado como metodología el análisis cualitativo, concretamente el análisis de contenido. Los aspectos a considerar en la aplicación de esta metodología, siguiendo el trabajo de López Noguero (2002), son: conocer las características de la metodología cualitativa y las implicaciones del concepto de análisis; concretar el tipo de documentos a analizar, ya que existen varios, pero el texto escrito es el más utilizado; adoptar una modalidad de análisis de contenido (métodos intensivos o extensivos, métodos de análisis interno o externo,..); por otra parte, al tratarse de inferencias extraídas de los textos, estos estudios se mueven entre el rigor de la objetividad y la fecundidad de la subjetividad.

Centrándonos en el trabajo realizado, los documentos objeto de análisis son de tipo escrito y de acceso público, ya que se tratan de la legislación específica

que regula la creación de observatorios de convivencia en las comunidades españolas. En las tablas que se muestran a continuación, se han recogido la referencia normativa que regula a cada comunidad autónoma, obteniéndose como resultante un total de 11 documentos que constituyen las unidades de análisis, y por tanto, la muestra de este estudio.

Tabla 1. Decretos que regulan los observatorios en las Comunidades Autónomas.

Comunidad	**Legislación**
País Vasco	Decreto 85/2009, de 2 de abril, por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Asturias	Decreto 10/2006, de 24 de enero, del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia del Principado de Asturias
Murcia	Decreto n.º 276/2007, de 3 de agosto, por el que se regula el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
Cantabria	Decreto 101/2006, de 13 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria
Castilla y León	Decreto 8/2006, de 16 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León.
Comunidad Valenciana	Decreto 136/2012, de 14 de septiembre, del Consell, por el que modifica el Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los Centros de la Comunitat Valenciana.
Extremadura	Decreto 244/2009, de 20 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 28/2007, de 20 de febrero, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura
Galicia	Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia Escolar

Tabla 2. Legislación de las Comunidades Autónomas que se rigen en los decretos de convivencia.

Comunidad	**Legislación**
Islas Baleares	Decreto 10/2008, de 25 de enero, por el que se crea el Instituto para la Convivencia y el Éxito Escolar en las Islas Baleares.
Andalucía	Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
Castilla-La Mancha	Decreto 3/2008 de la convivencia escolar en Castilla la Mancha.

Resultados

Atendiendo al primero de los objetivos, que hace referencia a la cobertura nacional de los observatorios de convivencia, cabe señalar que de las 17 comunidades autonómicas que componen nuestro país, la mayoría disponen de observatorio de convivencia escolar (64,7%, de los cuales el 72,7% se rigen por una legislación específica sobre los observatorios para la convivencia escolar (tabla 1) y el resto lo hacen a través de decretos de convivencia (tabla 2). Las comunidades que aún no tiene establecido este tipo de instituciones son Aragón, Cataluña y La Rioja, representando el 17,6% del panorama español. Cabe especificar, que de las comunidades territoriales que se rigen por los decretos de convivencia hay tres que dentro del decreto no especifican apartado concreto sobre los observatorios (Madrid, Canarias y Navarra).

En lo que respecta a las coordenadas espacio-temporales de la evolución e implementación de estas instituciones en el panorama nacional, cabe señalar que la primera comunidad española en poner en marcha el observatorio escolar fue Valencia en el año 2004. En contraposición, la última comunidad en crear un observatorio de convivencia, por el momento, ha sido el País Vasco, en 2009, y desde entonces no tenemos constancia de que se haya creado

ninguno más. La etapa de mayor proliferación de este tipo de instituciones se establece entre los años 2006 y 2008, en la que se constituyen el 85% de los observatorios actuales, en el 47,1% de las comunidades españolas.

Por otra parte, se identifican tres formas posibles de denominación que se emplea para hacer referencia a este tipo de instituciones. La denominación más común en el panorama español es la de "Observatorios autonómicos para la convivencia escolar" a la que han recurrido el 29,4% por de las comunidades autónomas, y que representa el 73% de la totalidad de estas instituciones. También se le nombra como foro para la convivencia (22%), seguido de la denominación de "observatorio de la infancia y de la adolescencia" con un 14%, y por último, otra forma de llamarlos son, Instituto para la convivencia y el éxito escolar (7%).

En segundo lugar, se planteó como objetivo, identificar los aspectos recogidos en las normativas que regulan la creación de los observatorios de convivencia escolar. Al respecto, el análisis de las normativas que regulan la creación de los observatorios de convivencia escolar, evidencia que la totalidad de la legislación analizada muestra el objeto y la naturaleza del observatorio, la finalidad y las funciones del observatorio. En menor medida sucede con las funciones de sus componentes.

Respecto al objeto y naturaleza de los Observatorios para la Convivencia Escolar, la mayoría pretenden proporcionar un servicio de consultoría a la comunidad educativa y a la sociedad en general (81%). No obstante existen otros objetivos por los cuales se crean los observatorios como por ejemplo, apoyo, asesoramiento y análisis de la convivencia escolar (gráfico 3).

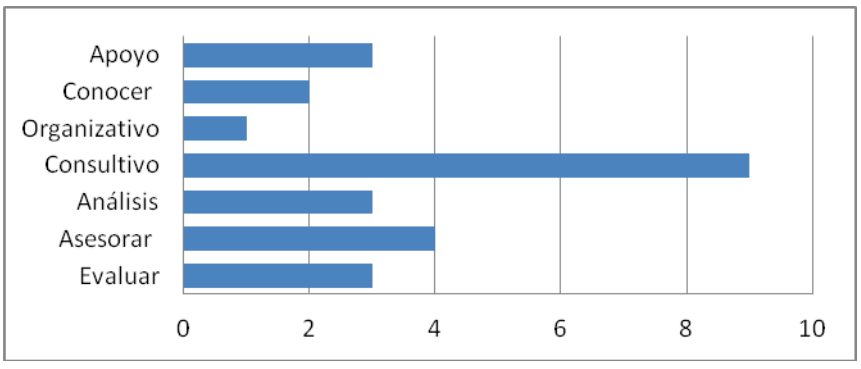

Gráfico 3. Objeto y naturaleza de los observatorios.

Por otra parte, y en consonancia con lo anterior, la finalidad principal de los Observatorios de convivencia será la de contribuir a la mejora del desarrollo de la actividad escolar en materia de convivencia (43,6%), seguido del desarrollo de medidas de prevención de la violencia, conflictos y buylling (31,3%), y por último, el desarrollo de actividades que favorezcan la mejora del clima escolar (18,6%). Sólo una normativa (6,5%) expresa como objetivo a conseguir: colaborar desde el observatorio con otras administraciones.

De acuerdo con las funciones generales del Observatorio de convivencia recogidas en las normativas cabe destacar el valor que se le aplica a la detención de problemas en la convivencia. Así en la totalidad de los documentos se establecen medidas para identificar factores de riesgo, indicadores de evaluación y de actuación para mejorar la convivencia escolar así como el impulso de planes de convivencia educativa (gráfico 4). Cinco de cada once decretos recogen la colaboración con las administraciones, concretamente, se informa sobre la adecuación de la normativa y asesoran a las administraciones que lo soliciten. En igual proporción, se refleja la orientación a la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias).

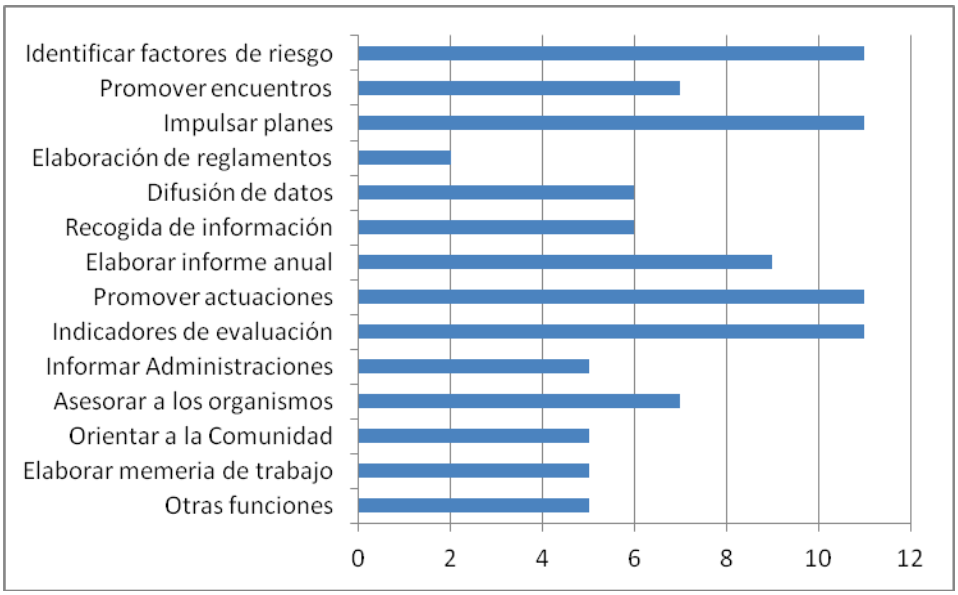

Gráfico 4. Principales funciones de los Observatorios autonómicos.

Sin embargo, las funciones de los componentes que integran el observatorio aparecen recogidas en un 45,6% de las normativas, siendo las del presidente

las más mencionadas (50%), y las del vicepresidente, el secretario y los vocales en menor medida (24,2%). En el Pleno se acordará la creación de comisión temporal de trabajo para temas específicos relacionado con la convivencia, encargando informes e investigaciones a organizaciones en materia de clima escolar y convivencia en los centro. Se reunirán dos veces al año y extraordinariamente se acordarán cuantas comisiones de trabajo sean oportunas, previa aprobación de la mayoría de los miembros. Así el Pleno queda apoyado por la Comisión Rectora, Comisión de Trabajo, Comisión Permanente o Comisión Técnica. La terminología más pronunciada es la Comisión de trabajo (42,8%). Entre sus funciones está la de apoyar y proporcionar al Pleno soporte necesario para el buen funcionamiento del observatorio.

La colectividad de los Decretos recoge el Pleno y la comisión de trabajo como los mecanismos que componen los observatorios, a excepción de las Islas Baleares y Andalucía. El 73% de las comunidades autónomas recogen la composición del Pleno, formada en su mayoría por el presidente (Consejero de Educación), vicepresidente, secretario y un número de vocales establecidos por cada comunidad autónoma.

En tercer lugar, en relación a los recursos no todos los decretos lo recogen. Un 73% recoge los recursos humanos y materiales. Lo contrario sucede con los recursos económicos, en casi el 50% de las normativas se recoge que proceden de los presupuestos generales de la comunidad autónoma. En relación a las disposiciones finales se recogen diversas. Menos de un 20% se detallan los derechos y obligaciones de los usuarios de los observatorios, el cese del puesto de trabajo se recoge en un 27% y la entrada en vigor del decreto se acopian en casi en el 70% de las normativas.

Por último, analizamos los resultados vinculados al tercer objetivo de este estudio: conocer las vías de divulgación y de información de los observatorios para la convivencia (tabla 5). El análisis de las páginas web nos permite detectar que no todas recogen información suficiente para informar a la comunidad educativa sobre el proceso, gestión y regulación de los observatorios. La mayoría recoge la información sobre los observatorios a través de la página de la convivencia, a excepción de la Región de Murcia y las

Islas Baleares que expresan la información a través del enlace concreto de los observatorios. Lo mismo sucede respecto a normativa, información del observatorio, recursos e informes. Estas son las comunidades autónomas que lo recogen en su totalidad. Por el contrario Galicia posee link sobre el observatorio pero no incluye información dentro de sus apartados. Casi la totalidad de las comunidades recogen información sobre el observatorio.

Tabla 5. Aspectos que incluyen las páginas web de los observatorios de convivencia.

Comunidad	Normativa	Información	Recursos	Informes
País Vasco		X		
Asturias		X		
Murcia	X	X	X	X
Cantabria		X	X	
Castilla y León	X	X	X	
Comunidad Valenciana	X	X		
Extremadura		X		
Galicia				
Islas Baleares	X	X	X	X
Andalucía	X	X		
Castilla-La Mancha		X	X	

Conclusiones

Llegados a este punto, y atendiendo al análisis realizado, cabe resaltar el importante papel que desempeñan los observatorios en el conocimiento y mejora de la convivencia escolar. A través de ellos se contribuye al desarrollo

de la actividad escolar, a la prevención de la violencia, al desarrollo que favorezcan actividades para la mejora del clima escolar, al desarrollo de planes y programas, entre otros. En el marco de las funciones recogidas en las normativas de los observatorios resaltar la relevancia que tiene la prevención de la violencia frente a la convivencia. Asimismo es importante la colaboración que se prestan entre administraciones siendo el observatorio el puente de unión.

El tema de la convivencia hace tiempo que ocasiona estudio y análisis. Las continuas reformas legislativas junto con la instauración de los observatorios de convivencia en las diversas comunidades autónomas, no están resultando como se esperaban. Los diversos casos de bullyng, acoso escolar, maltrato entre iguales entre otros, están originando la puesta en marcha de actuaciones que provienen de los mismos organismos. Desde que en 2004 se creó el primer observatorio para la convivencia en la Comunitat Valenciana como respuesta a las exigencias de la sociedad, ha pasado una década y la demanda de mejora de la convivencia escolar continua presente. Por tanto tras el análisis realizado, habría que pensar ¿Están siendo estos órganos lo fructuosos que se pensaban? ¿Atienden a las necesidades para los que fueron creadas? Los Observatorios de convivencia como institución educativa pueden, y deben, convertirse en objeto de estudio y evaluación.

Referencias Bibliográficas

Gómez, A. (2011) La normativa sobre la convivencia escolar en España. Revista Amazonica, 4, 149-185.

Hernández Prados, M.A. (2004) *Los conflictos escolares desde la perspectiva familiar. Tomo I*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia

Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares.* Madrid. Morata.

Ortega, P. (2010) Educar es responder a la pregunta del otro. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, 37,* 13-31.

López, E. (2002) El análisis de contenido como método de investigación.

Revista de educación 4, 167-179.

Torrecillas, E.M.; Martín, J.F.; Hernández, J.P. (2009) La convivencia, competencia en desarrollo, desde la formación de los futuros docentes de educación secundaria. Universidad de Salamanca.

Veiga, E. y Rodríguez, E. (2008) Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo. Una perspectiva: del observatorio autonómico al observatorio escolar. *Revista Galego-Portuguêsa de psicoloxía e educación, 16*, 1-2.

Veiga, E.; Rodríguez, E. y Mato, M.D. (2009) propuestas de prevención e intervención en la mejora escolar: el éxito a través de la convivencia. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 397-403.

PRÁCTICA "MINDFULNESS" ENTRE EL PROFESORADO: MEJORA DE SU PRÁCTICA DOCENTE

Lara López Hernáez, Mª del Carmen Pegalajar Palomino

(Universidad Católica de Murcia)

Introducción

La práctica "Mindfulness" surgió en oriente hace dos mil quinientos años aproximadamente, aunque en occidente comenzó a practicarse en los años ochenta. Consiste en aprender una serie de técnicas cotidianas cuyo objetivo es despertar la atención consciente en el momento presente y alcanzar así mayores niveles de bienestar y felicidad entre aquellos que la practican. No obstante, su estudio y puesta en práctica ha tenido lugar hasta ahora con fines terapéuticos en ambientes clínicos.

En este trabajo se presenta el proyecto ".b" (*Stop, Breathing and Being*), una iniciativa a desarrollar en contextos educativos a lo largo de nueve semanas con resultados muy positivos. Dicha propuesta pretende formar al profesorado para mejorar su labor docente y mejorar al alumnado en la práctica de la atención consciente. Los profesionales que participan en el programa y que practican estas técnicas cotidianamente encuentran beneficios en su vida en general y en su labor docente en particular. Las investigaciones revisadas demuestran que la práctica "Mindfulness" es más eficaz cuando es enseñada por aquellos docentes que han desarrollado con su práctica cualidades particulares, tales como la curiosidad, la mente abierta, la amabilidad, la aceptación, la confianza y la paciencia, entre otras (Mindfulness in Schools Project, 2011).

Ya en los años setenta la técnica "Mindfulness" provocó interés para intervenir en problemas de salud. Así pues, Kabat-Zinn (2005) presentó un programa estructurado de ocho semanas, con el que se obtuvieron buenos resultados a nivel psicológico reduciendo la angustia y algunas mejoras físicas como el alivio en pacientes que experimentan dolor severo y crónico. Desde entonces las intervenciones con "Mindfulness" han proliferado en todo el mundo y las

evidencias científicas sugieren que la práctica de la atención consciente tiene una amplia gama de aplicaciones potenciales (Kabat-Zinn, 2005; Weare, 2012).

La práctica “Mindfulness”, desarrollada de forma regular, provoca alegría y felicidad, además de despertar otras emociones positivas relacionadas con una vida más larga y saludable, con un aumento de resistencia física y mental y con unas relaciones más satisfactorias. También se ha encontrado que “Mindfulness” fortalece el sistema inmunológico reduciendo la hipertensión, el dolor crónico, el cáncer, la dependencia del alcohol y de las drogas, combate los resfriados, la gripe y otras enfermedades (William y Penman, 2010).

Practicando diariamente algunas técnicas sencillas “Mindfulness”, se puede centrar las energías en lograr una buena salud mental, surgiendo así nuevas funciones integradoras que generan más conexiones neuronales, entre las que se cuentan las funciones reguladoras corporales, la coherencia, el equilibrio emocional, la flexibilidad de las respuestas ante las distintas situaciones de la vida, la pérdida del miedo, la comprensión, la empatía y altos niveles de moralidad e intuición (Siegel, 2012).

Practicando “Mindfulness” en los centros educativos: El Proyecto “.b”

Las propuestas formativas más comunes hasta el momento de la práctica “Mindfulness” han sido los practicados para reducir el estrés (Mindfulness-Based Stress Reduction “MBSR”) o la depresión (Mindfulness-Based Cognitive Therapy “MBCT”). Sin embargo, en la actualidad se están empezando a llevar a cabo cursos de corta duración más allá de áreas clínicas, como es el caso del proyecto “.b”, organizado para ser enseñado en el ámbito educativo.

En estos cursos, el profesorado a través de simples ejercicios, aumenta su conciencia en el momento presente, discutiendo en grupo las experiencias que les surgen y buscando la relación de estas experiencias con su vida cotidiana. Estas prácticas prestan especial atención a las sensaciones que van surgiendo en el cuerpo como la respiración, la sensación de contacto entre el cuerpo y la silla, la sensación de los pies en el suelo y otras muchas sensaciones que van surgiendo de diferentes partes del cuerpo en simples acciones como estar de pie, caminar, comer o escuchar entre otras muchas. Estos ejercicios están

preparados para que tengan una continuidad fuera de los centros, durante las rutinas normales de la vida diaria (Mindfulness in Schools Project, 2012).

La primera conferencia internacional sobre el programa ".b" en las escuelas tuvo lugar en Londres en marzo del 2013, donde docentes y expertos se reunieron con el profesor Kuyken, director de la unidad de investigación "Mindfulness" en la Universidad de Exeter. Este proyecto fue planteado en 2007 por tres profesores del Reino Unido con experiencia docente en escuelas de secundaria y en la enseñanza de "Mindfulness": Burnett, Cullen y O'Neil, aunque actualmente, es llevado a cabo por Burnett y Cullen quiénes expresan cómo: *"Los dos estábamos encontrando grandes beneficios de Mindfulness en nosotros mismos y se nos ocurrió poner en práctica estas técnicas con otros docentes (…)"* (Cullen, 2013 cit. en Crossley-Holland, 2013).

El proyecto ".b" se imparte en Oxford una vez por año desde el año 2009, al que acuden varios profesores e investigadores de diferentes partes del mundo, entre los cuales nos incluimos en marzo de 2012. El proyecto es una colaboración entre las universidades de Oxford, Cambridge y Exeter en las que diferentes investigadores están encontrando valiosísimos beneficios de su puesta en práctica. El programa ".b" está diseñado cuidadosamente para involucrar a todos, sea cual sea su ideología (Weare, 2012).

El curso ha sido diseñado de forma flexible ante cualquier contexto (Mindfulness in Schools Project, 2012); dirigido a profesores, investigadores y grupos de estudiantes voluntarios u otros especialmente seleccionados con problemas de estrés, depresión o ansiedad. En la actualidad más de doscientos profesores han sido capacitados para enseñarlo, siendo más de 2000 alumnos los que han participado en él (Kuyken et al., 2013).

El material del programa está formado por diez libros, compuestos por fichas para cada uno de los temas, en las que se debe pensar y deducir ideas, además de actividades prácticas que se comentan en pequeños grupos. El primer libro es la introducción, seguido de un manual para el profesor y un DVD-R con vídeos e imágenes impactantes sobre cada contenido. Todas las actividades se realizan de forma práctica, siendo algunas de las más importantes: mantener la atención a todas las sensaciones corporales cuando

se come chocolate, hacer un barrido de sensaciones en nuestro cuerpo cuando se está tumbado -Técnica “Beditation”-, centrar la atención en las sensaciones de los pies y el trasero cuando se está sentado -Técnica “FOTBOC”- u observar las sensaciones del cuerpo cuando se anda como muertos vivientes a lo largo de la clase, entre otras. Son simples ejercicios de sensibilización para dar una idea de la importancia de mantener la atención, con el fin de que puedan volver a esta práctica más tarde a lo largo de su vida (www.mindfulnessinschools.org).

En la primera clase se hace una introducción o una síntesis de lo que va a ser todo el curso. La primera lección se lleva a cabo en la segunda clase y se llama “Puppy Training” o entrenamiento del perrito, haciendo entender que la mente humana se comporta como un perrito, es decir nuestra mente por naturaleza no es capaz de focalizarse mucho tiempo en algo en concreto. La segunda lección llevada a cabo el tercer día se llama “Turning Towards Calm” volviendo hacia la calma, cuyo contenido trata de explorar como la mente es difícil de controlar en muchas ocasiones.

El cuarto día tiene lugar la tercera lección que se llama “Recognosing Worry” o reconociendo la preocupación. En ella se aprende a observar cómo nuestra mente nos engaña y como interpreta y cuenta historias sobre lo que está pasando. En la cuarta lección “Being Here Now” o estando aquí ahora, se explica cómo la mayor parte del día encendemos nuestro piloto automático y vivimos inconscientemente, haciendo mal las cosas y convirtiendo estos hechos en hábitos de vida, lo que nos impide estar despiertos y disfrutar más de las experiencias que estamos viviendo.

En la quinta lección llamada “Moving Mindfully” o moviéndose conscientemente, se explica que la práctica Mindfulness también se hace en movimiento. En la sexta lección llamada “Stepping Back” o volviendo hacia atrás, el objetivo principal es hacer entender a los profesores que pueden dar un paso hacia atrás con sus pensamientos. En la séptima lección “Befriending The Difficult” o haciendo amistad con la dificultad, se va a enseñar que el estrés no tiene por qué ser negativo y que incluso a veces es necesario y positivo si aprendemos como funciona y el potencial que tiene sobre nosotros. Por último, la octava lección se llama “Pulling It All Together” o haciendo una

fusión de todo, donde se cuestiona que es lo más útil que han encontrado en el curso, identificando a su vez en qué áreas o parte de su vida podrían aplicar las nuevas habilidades Mindfulness.

Para ello, se utilizan una serie de recursos adicionales estandarizados, abiertos y flexibles al contexto y a las circunstancias: unos materiales y un certificado con un diseño muy simple que marca simplemente el final del curso. Obviamente, el nombre del profesor y el logotipo del centro deben ser reemplazados, y al igual que el resto de materiales, también es lo suficientemente flexible para crear uno del propio centro. Al final de las nueve semanas de formación, se administra un cuestionario estandarizado, en un tiempo de 15 minutos aproximadamente. Esta información sirve como recurso de apoyo para la mejora de su práctica docente. Cada docente tendrá que modificarlo para sus propias clases y alumnado, creando, por ejemplo, espacios después de cada pregunta para que puedan escribir sus pensamientos y aclarar dudas.

Posibilidades de la técnica "Mindfulness" para la práctica docente

Varios estudios (Hennelly, 2010; Huppert y Jonshon, 2010 y Weare, 2012) señalan cómo la práctica "Mindfulness" en la escuela puede conducir a resultados inmediatos y sorprendentes, en tanto que al final del curso el profesorado afirma sentirse más feliz, tranquilo y pleno, pudiendo concentrarse mejor y teniendo más herramientas para enfrentarse a sus clases y al estrés en general.

Tras su experiencia, algunos docentes explican cómo: *"Después de la práctica Mindfulness acepto más las cosas y no critico tanto a la gente, ahora entiendo que las personas somos diferentes y acepto que no se puede cambiar eso (…) Mi pensamiento es más racional (…) Puedo mantener mi mente enfocada y encontrar antes la respuesta a mis problemas (…) He empezado a pensar más positivamente (…) He aprendido a tomar mejores decisiones para mi presente y mi futuro (…) Estoy más calmado, más tranquilo y con menos estrés"* (Mindfulness in Schools Project, 2012).

La implicación y concienciación de toda la comunidad educativa es clave para el éxito del programa. Por una parte, y en primer lugar hay que resaltar que el programa ".b" debería ser enseñado sólo para aquel profesorado que practica "Mindfulness" regularmente. Los docentes tienen que ser capaces de relacionarse empáticamente a través de experiencias poco usuales con el alumnado, por lo que debería partir de una base sólida en su propia vida, al igual que no se esperaría que un monitor acuático que nunca ha estado en el agua pretendería enseñar a nadar con eficacia (Mindfulness in Schools Project, 2012).

Discusión y conclusiones

La práctica de la atención plena aporta beneficios claros para los propios docentes, tanto para su propio bienestar como en su capacidad de enseñar con eficacia. Los docentes que practican la atención consciente son más capaces de crear cambios positivos, tanto dentro como fuera del aula; enfocar con mayor claridad las ideas clave, son más capaces de establecer prioridades, elaborar mejores materiales para la clase, centrarse sin distracciones, crear climas tranquilos y ordenados e inducir un mejor comportamiento en su alumnado (Mindfulness in Schools Project, 2012).

El programa es relativamente barato de introducir, tiene un impacto positivo bastante rápido, es agradable y divertido y está organizado para tener cabida en una amplia gama de contextos y personas (Mindfulness in Schools Project, 2012). Por estas razones, se deberían fomentar planes de estudio para implementar este programa en las escuelas, proponiendo adecuadamente los objetivos en función de a quién va dirigido, tener presente su nivel de motivación, considerar la parte ética del programa y tener en cuenta que la formación del profesorado es la pieza clave en su enseñanza (Burnett, 2010).

Referencias bibliográficas

Burnett, R. (2010). Mindfulness in schools: Learning lessons from the adults, secular and buddhist. *Buddhist Studies Review*, *28*(1), 79-120.

Crossley-Holland, O. (2013) Could Beditation be the answer to exam nerves? “Mindfulness” is the latest big thing in schools. What is it and why is it so popular? *The Guardian* (4-3-2013). Disponible en http://www.guardian.co.uk/education/2013/mar/04/mindfulness-based-stress-reduction-meditation#ixzz2UhyeV4AP [Consultado el 2 de junio de 2012].

Hennelly, S. (2010). *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents social and emotional well-being and academic functioning.* Thesis submitted for Master of Research in Psychology, Oxford Brookes University (unpublished).

Huppert, F.A. and Johnson, D.M. (2010). A controlled trial of mindfulness training In schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5(4),* 264-274.

Kabat-Zinn, J. (2005) *Coming To Our Senses*. Piatkus: London.

Kuyken W; Weare, K; Ukoumunne, O.C; Lewis, R; Motton, N; Burnett, R; Cullen, C; Hennelly, S y Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: ANon-randomized Controlled Feasibility Study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.

Mindfulness in Schools Project. (2011) *What is .b?* Retrieved 4 March. Disponible en http:// www.mindfulnessinschools.org [Consultado el 10 de mayo del 2012].

Siegel, D. (2012) *Mindfulness y psicoterapia*. Paidós: Barcelona.

Weare, K (2012) Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promot Int*, 26, 129-169.

Williams, M. y Penman, D. (2010) *Mindfulness: an eight week plan for finding peace in a frantic world*. Kairós: Barcelona.

PROGRAMA HADA PRIMARIA: HERRAMIENTA DE APOYO AL TRATAMIENTO EN EL AULA DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Ruth Santos Holgueras, Isabel Orbañanos Palacios

(*Centro de Innovación Urkide*)

Introducción

La educación actual debe dar respuesta a tres grandes retos: paliar el fracaso escolar, atender a la diversidad y emplear la inclusión como principio educativo. Todo ello en un contexto socioeconómico desfavorable que dificulta de forma significativa dicha labor. Por ello, se hace imprescindible la optimización de los recursos disponibles, de modo que los efectos de los mismos se maximicen. El Programa HADA Primaria es un recurso pensado para ayudar al profesorado en esta tarea.

Se entiende por fracaso escolar el porcentaje de alumnos que no logran terminar la ESO y salen de ella con un certificado de haberla cursado pero sin el título de graduado. Como sociedad, establecemos la obligación de que estén escolarizados todos los ciudadanos del país entre los 6 y los 16 años. Además, institucionalmente ponemos los medios y recursos oportunos para que todos esos ciudadanos puedan capacitarse en unas enseñanzas mínimas y universales. Así pues, cada vez que una persona no alcanza los objetivos escolares que la sociedad considera como mínimos, convenientes y exigibles, nos encontramos ante un fracaso del individuo, de la sociedad y de la institución encargada de mediar entre ambos para ese fin.

Por otra parte, la diversidad es una característica intrínseca del ser humano, cada persona muestra una forma diferente de pensar, sentir, hablar, actuar, hacer… además de una apariencia física propia y única. Este concepto debe ser diferenciado de los términos diferencia y desigualdad. El término diferencia hace referencia a la representación cognitiva de la diversidad. Lo que es considerado normal o diferente varía en función del contexto sociocultural. La

desigualdad, por su parte, hace referencia al establecimiento de jerarquías entre individuos en función de sus cualidades y características. De este modo, las personas que poseen unas características consideradas positivas o buenas, gozan de determinados derechos y privilegios de los cuales no disfrutan otros por poseer características valoradas como negativas.

Con todo ello, se debería tratar de lograr la igualdad, pero valorando siempre y por encima de todo la diversidad, sin tratar por tanto de anularla. De este modo, la creación de sistemas y recursos destinados a atender a la diversidad en el aula es una obligación de las instituciones educativas.

Por todo ello, el paradigma de la escuela inclusiva ha supuesto un gran cambio mental en la comunidad educativa, ya que propone que son las características contextuales de la escuela las responsables de las dificultades del aprendizaje de los/as alumnos/as, más que las características propias de la persona estudiante.

La inclusión establece una educación para todos y todas en la que el objetivo es evitar la exclusión, reconociendo que cada alumno/a tiene algo que ofrecer a la comunidad educativa y que todas las personas deben recibir las ayudas y apoyos necesarios para que el proceso de aprendizaje sea satisfactorio.

No cabe duda de que para que la escuela actual acepte y aplique la inclusión como principio, es completamente necesario realizar un cambio: un cambio en la mentalidad de todos los agentes educativos, en las actitudes, en las prácticas educativas, en la organización de los centros y sobre todo en la formación del profesorado. Se trata de un proceso de cambio continuo con el que la escuela debe estar comprometida.

A pesar de que las circunstancias socioeconómicas actuales no son favorables, desde los propios centros es posible llevar a cabo acciones para que la situación mejore. Resulta difícil aumentar la cantidad de recursos disponibles, pero sí es posible optimizar los que ya se poseen. En este contexto, el Programa HADA Primaria destaca como uno de ellos.

El Programa HADA Primaria es fruto de la experiencia profesional de un colectivo de profesores del Colegio Urkide Ikastetxea, principalmente, y de otros centros educativos colaboradores de toda España, que han aportado sus

buenas prácticas educativas en torno a las diferentes dificultades de aprendizaje que se han encontrado en las aulas.

Los principales objetivos en los que se basa el Programa HADA Primaria son:

- Paliar el fracaso escolar a través de la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en el tratamiento en el aula de las dificultades de aprendizaje con una herramienta sencilla y práctica donde se incluyen conceptualizaciones, procedimientos de detección, metodologías y recursos que pueden ayudar en el quehacer diario dentro del aula.
- Concienciar al profesorado participante de su propia capacidad de intervención ante las dificultades del aprendizaje que surgen en el aula.
- Ayudarles a comprender mejor la esencia de las diferentes dificultades del aprendizaje, dar pautas para una intervención adecuada dentro del aula y poner a su disposición los recursos necesarios.

El Programa HADA Primaria procede de la sistematización de metodologías de aula. Contiene 150 buenas prácticas de profesores de centros de todo tipo, que han sido recogidas, identificadas, contrastadas y sistematizadas. A partir de ellas, se ha elaborado un itinerario preciso para ayudar a paliar las dificultades encontradas, muchas de las cuales posteriormente pueden conducir a un fracaso escolar del alumno que las padece.

La estructura empleada para ordenar la información de los casi 150 casos prácticos que se analizaron es:

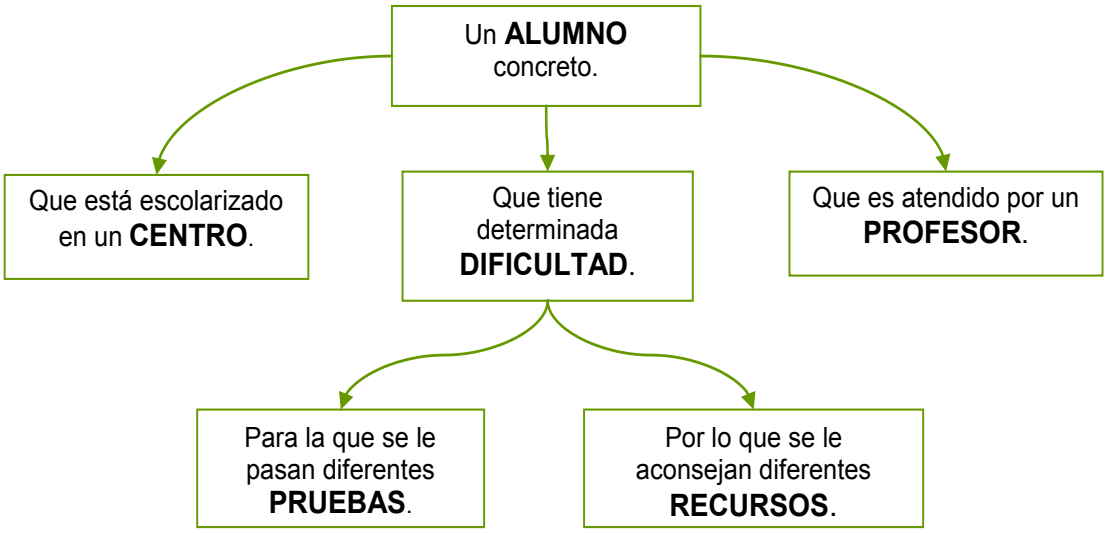
Un **ALUMNO** concreto.
Que está escolarizado en un **CENTRO**.
Que tiene determinada **DIFICULTAD**.
Que es atendido por un **PROFESOR**.
Para la que se le pasan diferentes **PRUEBAS**.
Por lo que se le aconsejan diferentes **RECURSOS**.

Figura 1. Esquema de la metodología empleada

Como resultado de la sistematización de estos datos, se crearon:

1.- Una Biblioteca Digital, con los diferentes casos de éxito y sus correspondientes recursos, así como la documentación aportada.

Gráfico 1. Portada de la Biblioteca Digital

2.- Un Curso online para aprender a manejar el contenido de la Biblioteca Digital.

Gráfico 2. Portada de la plataforma del Curso online

En el año 2009 se inició el primer Curso online HADA Primaria, dirigido al profesorado de Educación Infantil y Primaria, así como al profesorado de Pedagogía Terapéutica y al servicio de Orientación. Basado en las experiencias de éxito aportadas por el profesorado, se analizaron y sistematizaron prácticamente todas las dificultades de aprendizaje que se pueden encontrar en el trabajo diario de aula. Así, encontramos 25 tipos de dificultades en Educación Infantil y Primaria, distribuidas en 7 unidades temáticas:

I.- Dificultades por la capacidad intelectual

1.- Las dificultades por capacidad intelectual límite

2.- Las dificultades por lentitud de maduración

3.- Las dificultades por capacidad intelectual alta

II.- Las dificultades en el lenguaje y habla

4.- El trastorno específico de lenguaje expresivo-receptivo

5.- El trastorno específico de lenguaje expresivo

III.- Dificultades en las funciones instrumentales

6.- Las dificultades en la lectura

7.- Las dificultades en la escritura

8.- Las dificultades en la lectoescritura

9.- Las dificultades en el cálculo

10.- Las dificultades en el razonamiento lógico

IV.- Dificultades por factores socio-familiares

11.- El trastorno del comportamiento

12.- La inadaptación escolar

13.- El desconocimiento del idioma y costumbres

14.- Dificultades por pertenencia a etnias culturales diferentes

IV.- Dificultades por factores socio-familiares

15.- Dificultades por pertenencia a familias desestructuradas

16.- Dificultades por malos tratos

V.- Dificultades de madurez personal

17.- Dificultades por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad

18.- Dificultades por autoestima baja

19.- Dificultades por desmotivación

20.- Dificultades por inseguridad y miedos

VI.- Dificultades de personalidad

21.- Dificultades cuando se dan fobias

22.- Dificultades cuando se da ansiedad

23.- Dificultades por trastornos de personalidad

VII.- Dificultades por otras causas del aprendizaje

24.- Desfase en el nivel curricular

25.- Falta de habilidades para el aprendizaje

Para la evaluación de cada uno de los temas del Curso, existen dos apartados diferenciados: la posibilidad de realizar una actividad voluntaria, consistente en analizar y reflexionar acerca de un caso práctico de la Biblioteca Digital, y la

realización de un test obligatorio donde se valoran los conocimientos relativos a los casos expuestos acerca de cada dificultad de aprendizaje.

1.5.- Evaluación
1.5.1.- Actividad voluntaria
Centra tu atención en el alumno 16 de la Biblioteca Digital, ¿consideras que la metodología empleada por el profesor es adecuada?
Pulsa aquí para enviar la respuesta
1.5.2.- Test de la lección
Responde a las preguntas que encontrarás en el siguiente cuestionario. Una vez terminado el test pulsa el botón "Enviar todo y terminar" para que tus respuestas queden registradas.
Recuerda que solo dispones de un intento.
Pulsa aquí para empezar el test de la lección.

Gráfico 3. Detalle de la evaluación de cada tema

Los contenidos del Curso pueden consultarse a través de la plataforma online, así como descargando el temario en formato pdf para facilitar el acceso al contenido y una sencilla realización del mismo. Los recursos pedagógicos de que consta cada tema se encuentran igualmente en formato descargable para favorecer su utilización por parte del profesorado en la labor diaria en el aula.

A través del Curso online se pretende conseguir que el profesorado domine el manejo de la Biblioteca Digital, ya que una vez finalizado el Curso, los participantes mantienen el acceso a la Biblioteca, donde siguen teniendo disponibles los recursos allí recogidos.

Los contenidos del Curso online se desarrollan a lo largo de 3 meses, con una dedicación total de 50 horas. El Curso está homologado con 2 créditos como curso de actualización del profesorado por el Gobierno Vasco, siendo reconocido como tal por el resto de Comunidades Autónomas.

Resultados

Desde sus inicios en el año 2009, han participado en el Programa HADA Primaria más de 5000 profesores de 430 centros educativos de toda España.

Tabla 1. Distribución de participantes por Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Número de participantes
Andalucía	199
Aragón	635
Asturias	28
Cantabria	13
Cataluña	99
Castilla y León	62
Castilla La Mancha	334
Comunidad Valenciana	921
Extremadura	17
Galicia	50
Madrid	1430
Navarra	373
La Rioja	204
País Vasco	650

Una vez finalizado el Curso online, se solicita una valoración del mismo por parte del profesorado participante, en función de varios aspectos clave para nosotros.

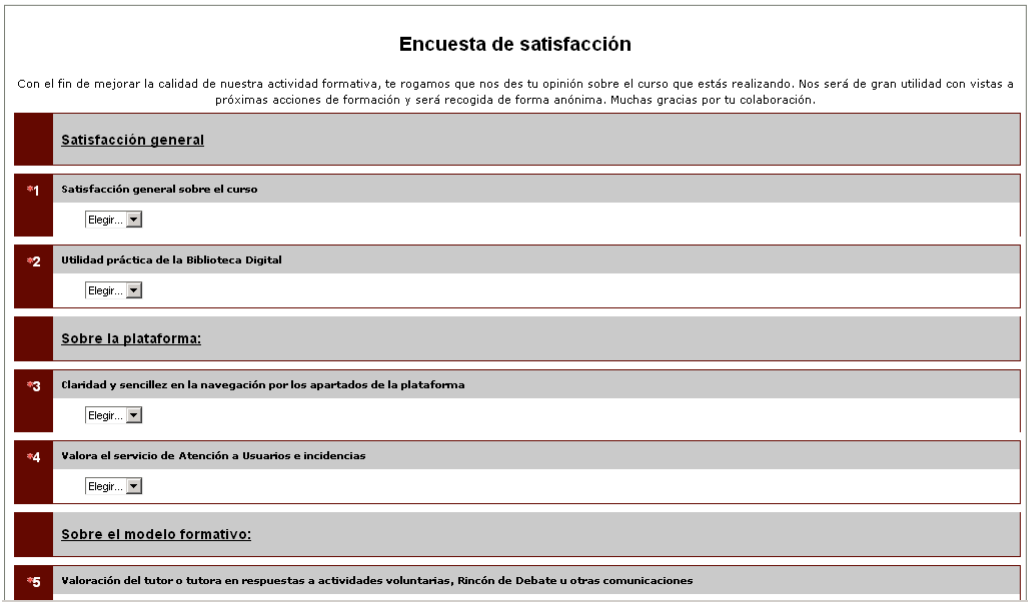
Encuesta de satisfacción
Con el fin de mejorar la calidad de nuestra actividad formativa, te rogamos que nos des tu opinión sobre el curso que estás realizando. Nos será de gran utilidad con vistas a próximas acciones de formación y será recogida de forma anónima. Muchas gracias por tu colaboración.
Satisfacción general
*1 Satisfacción general sobre el curso
Elegir...
*2 Utilidad práctica de la Biblioteca Digital
Elegir...
Sobre la plataforma:
*3 Claridad y sencillez en la navegación por los apartados de la plataforma
Elegir...
*4 Valora el servicio de Atención a Usuarios e incidencias
Elegir...
Sobre el modelo formativo:
*5 Valoración del tutor o tutora en respuestas a actividades voluntarias, Rincón de Debate u otras comunicaciones

Gráfico 4. Detalle de la encuesta de satisfacción

Los datos cuantitativos que se desprenden de esta evaluación que los participantes han manifestado a lo largo de los años de impartición del Curso online HADA Primaria han sido:

Tabla 2. Resultados de la encuesta de satisfacción

Satisfacción con la formación	Utilidad del Programa	Claridad de contenidos
8	7,7	8,6

Discusión y conclusiones

A nivel cualitativo, algunos de los comentarios que más se repiten entre las apreciaciones personales de los participantes son:

- Algunas unidades son muy útiles para “aterrizar” en situaciones reales que se dan en nuestras aulas. A mí algunas lecturas complementarias me han aportado información muy práctica e ideas muy claras para aplicar en mis clases.
- Buena selección de temática abordada. Información clara, con lenguaje asequible en cada tema, partiendo de situaciones reales. Posibilidad de ampliar y profundizar los aprendizajes.
- Creo que es un curso que todos los maestros deberían realizar; pues para mí ha sido de gran ayuda y sé que seguiré consultando los temas mientras siga trabajando de maestra.
- Debo valorar muy positivamente el curso, debido a la gran aplicación práctica diaria que permite en el aula, debido a la presentación de los temas teórico-prácticos.
- Es muy satisfactorio poder enriquecerte de las experiencias de otros docentes en casos que todos podemos encontrar en el día a día del aula.
- Está muy bien organizado por temarios y materias con mucha documentación auxiliar para entender y discutir sobre los temas.
- Ha sido de bastante ayuda el tema de la Biblioteca. Es una buena idea. He podido sacar información importante.
- He entendido mucho mejor patologías/características que presentan algunos de mis alumnos dentro del aula pues en alguno de los temas veía a mi alumno reflejado cumpliendo esas características, lo que despertaba una doble atención en mi lectura y me aportaba estrategias en el método de enseñanza-aprendizaje.
- Me ha gustado mucho el equilibrio entre teoría y casos reales... y sobre todo que podíamos elegir lo que más necesitábamos. Me llevaré mucho

material para poder buscar y rebuscar lo que en cada momento me haga falta.

- Me ha servido para reflexionar sobre las dificultades que tienen algunas alumnas y asociar casos planteados a alumnas concretas. De esta forma he corroborado las dificultades que tienen algunas de mis alumnas y aprendido estrategias para llevar a cabo y ayudarlas a afrontarlas y superarlas. Me parece muy enriquecedor poder acceder a una Biblioteca para consultar casos concretos y dudas que pueda tener. Muchas gracias.
- Muy claro y sencillo, y como bien sabemos muchas de las intervenciones de las dificultades de aprendizaje se basan en hipótesis, no es ciencia exacta, por lo que me ha gustado mucho conocer cómo trabaja la mayoría de profesionales al respecto. También agradezco la inmensa bibliografía y recursos que habéis compilado.
- Una de las cosas que he llevado a la práctica con alumnos complicados (con alguno de los trastornos estudiados en el curso) es lo del contrato por escrito y la autoevaluación en la agenda a través de pegatinas de colores. Y FUNCIONA!!!

Tras la exitosa experiencia que ha supuesto el Programa HADA Primaria a lo largo de estos años entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria, en el año 2012 se planteó el desarrollo de una dinámica similar dirigida al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, así como del último ciclo de Educación Primaria. Surgió así el Programa HADA ESO. Debido tanto a las características diferenciadoras del alumnado de Educación Secundaria como a las necesidades del profesorado de estas etapas educativas, en el Programa HADA ESO se ha hecho más hincapié en la contextualización teórica y detección de las dificultades de aprendizaje específicas de esta etapa evolutiva.

El Programa HADA ESO ha contado ya con la participación de 150 profesores de toda España desde su puesta en marcha a finales de 2013. Las valoraciones aportadas por este profesorado acerca de la información y los recursos recibidos en la formación han sido:

Tabla 3. Valoración del Curso HADA ESO

Satisfacción con la formación	Utilidad del Programa	Cumplimiento de expectativas
8	8,3	7,7

En cuanto a las valoraciones cualitativas que este profesorado ha expresado respecto al Programa HADA ESO, el cual cuenta a su vez con una Biblioteca Digital a modo de base de datos donde queda recogida toda la información, así como un Curso online para enseñar el manejo de la Biblioteca, destacamos:

- El curso de HADA ESO me parece muy útil e interesante porque gracias a él se aprenden muchos términos técnicos y es una buena herramienta de consulta de cara a las situaciones conflictivas que se dan en el aula. Por todo esto, lo recomiendo a todos los compañeros de nuestra profesión.
- El curso resulta interesante porque las dificultades recogidas son muy habituales en el aula. Mediante el curso he podido dar nombre a situaciones concretas y utilizar herramientas para poder actuar en el aula. La mayor parte de las dificultades cognitivas las había trabajado antes en el curso de HADA Primaria, pero en este curso se recogen muchas dificultades que se acentúan en la ESO, como trastornos alimentarios, consumo de sustancias, acoso escolar o dificultades familiares.

En la actualidad se está desarrollando una línea de internacionalización de ambos Programas HADA (Primaria y ESO) para apoyar al profesorado de otros entornos socioculturales, donde la problemática del fracaso y el abandono escolar es muy significativo. Para ello, se están dando a conocer en países como Uruguay, Argentina y Chile principalmente.

Referencias de consulta

Programa HADA Primaria en la página web del Centro de Innovación Urkide: http://www.ciurkide.org/ciu-formaci%C3%B3n/programa-ibercaja-hada-primaria/

CÓMO AJUSTAR LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL A LAS DEMANDAS PROFESIONALES: PROPUESTAS DE MEJORA DEL ESTUDIANTE

Cristina González Lorente, Natalia González Morga, Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez, Pilar Martínez Clares

(Universidad de Murcia)

Introducción

La formación universitaria experimenta, desde hace más de una década, un periodo de cambio y renovación orientado a situar a la Educación Superior en una sociedad que demanda cada vez más profesionales competentes y comprometidos con su desarrollo personal, social y profesional. En este nuevo escenario, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) persigue, como uno de sus objetivos, alcanzar un mayor equilibrio entre la formación universitaria y los requerimientos del mundo laboral. De hecho, son muchas las investigaciones a nivel nacional (Martínez Sánchez, 2013; Freire, Teijeiro & Pais, 2013; Rodríguez Esteban, 2013; Ruiz & Molero, 2010; Cajide, 2004) e internacional (Allen & van der Velden, 2003; Comisión Europea, 2011) que insisten en la necesidad de alcanzar un mejor ajuste entre formación y trabajo a partir de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en competencias que supere el modelo formativo tradicional arraigado todavía en gran parte de Universidades.

Se contempla así un modelo de educación que exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a los tradicionales en los que se identifica al estudiante como sujeto activo y responsable de su aprendizaje, capaz de gestionar el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Pegalajar, Pérez & Colmenero, 2013)

A partir de esta nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario reflexionar sobre el tipo de maestros que queremos formar y,

con ello, proyectar el horizonte formativo de los nuevos grados en Educación Infantil, no tanto para desarrollar pequeñas parcelas de contenidos de las materias y áreas que conforman el currículo formativo, como para diseñar el perfil profesional y académico que demanda la sociedad y la escuela (Mattos, Prados & Padua, 2013). En los estudios vinculados a la educación, en concreto en el Grado en Educación Infantil vigente en la Universidad de Murcia desde el curso académico 2009/2010, se hace especial incidencia a través de las prácticas escolares en la realidad profesional con la que estos estudiantes se enfrentarán al finalizar su formación inicial. La aproximación progresiva de estos estudiantes durante los cuatro años de carrera al ámbito profesional no sólo proporciona al alumnado una visión más práctica de la formación que están recibiendo, sino que además están en una posición privilegiada para poder identificar con mayor facilidad aquellos aspectos susceptibles de mejora de su plan de estudios. Por eso, escuchar la voz del alumnado que ha realizado prácticas en el ámbito profesional, puede aportarnos información valiosa y útil, de las diferencias que se producen entre el discurso teórico de la Universidad y la práctica profesional del docente en las escuelas a partir de sus propuestas, sugerencias, indicaciones y creencias para mejorar la funcionalidad y calidad de la Educación Superior.

Con esta finalidad, el objetivo del presente trabajo es conocer la opinión del estudiante de Grado en Educación Infantil sobre las mejoras que podrían realizarse, tanto en la estructura del plan de estudios como en el proceso enseñanza-aprendizaje, para garantizar ese vínculo entre la universidad y el contexto profesional. No obstante, aunque se puede considerar al alumnado como principal protagonista de su aprendizaje, y su punto de vista sobre la calidad de la formación recibida es clave para la mejora del sistema de Educación Superior, somos conscientes de que su percepción no es la única válida y necesaria en dicho proceso, pero si apreciable y práctica.

Metodología

La perspectiva metodológica que se ha seguido para este estudio ha sido la interpretativa o cualitativa, esta perspectiva pretende comprender la

experiencia, los factores que inciden en algún fenómeno educativo, considerando que la realidad se construye por los individuos en interacción con su mundo social. Cuando entendemos el diseño metodológico en su acepción amplia de planificación de las actividades que deben llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas planteadas, éste se convierte en un puente entre la cuestión de investigación y la solución o respuesta que se le da. Además, se recurre a un diseño no experimental, descriptivo y transversal.

Los participantes del presente trabajo, son estudiantes de 4º de Grado en Educación Infantil, concretamente 158. Del total, el 98.7% son mujeres y la edad media se encuentra en los 22.8.

El instrumento de recogida de información es el Cuestionario de Evaluación de Competencias de Grado en Educación Infantil (*CECGRA-EI)*, diseñado *ad hoc* y aplicado a lo largo del primer cuatrimestre del curso 2012-2013 de forma voluntaria y anónima. Se estructura en dos bloques fundamentales: uno de preguntas cerradas (compuesto por las competencias del título, las cuales fueron valoradas por los estudiantes en relación a su desarrollo, dominio y relevancia a partir de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta-1=Nada y 5=Mucho) y otro de preguntas abiertas (tratan de conocer la proyección profesional de los estudiantes, la adecuación de la formación recibida en relación a su desempeño profesional y las mejoras que proponen de cara a este fin).

Este trabajo se centra en analizar la información obtenida exclusivamente en las propuestas de mejora dadas por el alumnado. Para ello, se ha utilizado el programa informático ATLAS.ti v7. El procedimiento seguido ha sido establecer similitudes y diferencias entre los segmentos de análisis, reducir la información y obtener unidades de significado (categorización y codificación). En un segundo momento, se realizaron redes de contenido o networks para establecer relaciones conceptuales entre las unidades de significado formuladas y realizar la posterior interpretación de los resultados.

Resultados

Tras el análisis del conjunto de datos textuales obtenidos por medio de las respuesta de los participantes, se obtienen dos categorías principales: “Estructura del Plan de Estudios” y “Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje”, que además coinciden con los dos niveles de concreción centrales que De Miguel (2004) señala para el diseño de los planes de estudio de los títulos de Grado.

La primera categoría, “Estructura del Plan de Estudios”, agrupa aspectos relacionados con el sustento curricular bajo el que se desarrolla la labor educativa; materias y contenidos de base que orientan las acciones y decisiones de la práctica educativa y que garantizan una experiencia curricular común a todos los estudiantes acorde al perfil profesional de su título de Grado. Por otro lado, la segunda categoría, denominada “Planificación del proceso Enseñanza-Aprendizaje”, pertenece a un nivel de concreción mayor del plan de estudios que corresponde al proceso de implantación del programa formativo. En este caso, las propuestas de mejora van orientadas a la concreción de la modalidad de enseñanza para alcanzar los objetivos curriculares establecidos.

Se ha realizado el análisis descriptivo de la solidez de cada una de las categorías a través del estudio de las frecuencias de las citas en las respuestas de los estudiantes. De forma general, se muestra una mayor tendencia del alumnado a proponer mejoras enfocadas a la reformulación del Plan de estudios del Grado en Educación Infantil (173 citas frente a 43 relacionadas con la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje).

Como producto del proceso de abstracción, basado en la codificación de la información, en la tabla 1 se detalla el conjunto de unidades de significado que integran cada una de las categorías principales y su frecuencia de aparición en el contenido analizado.

Tabla 1. Codificación y frecuencias de citas (n).

CATEGORÍA 1: Mejoras en la Estructura del Plan de estudios	
Subcategoría 1. Organización de Materias	
Código	**n**
Duración de prácticas escolares	19
Flexibilidad prácticas escolares	7
TFG	3
Coordinación entre materia	17
Eliminar materias	10
Subcategoría 1.2. Selección de contenidos	
Funcionalidad de la formación	62
Distintas perspectivas en el Plan de Estudios	9
Competencias transversales	
Competencias del Título de Grado E.I. (Específicas)	6
Competencias del Título de Grado E.I. (Generales)	16
Total 173	

CATEGORÍA 2: Mejoras en la planificación del proceso Enseñanza y Aprendizaje	
Subcategoría 2.1. Profesor	
Código	**n**
Competencia docente	6
Implicación en la docencia del profesor	3
Subcategoría 2.2. Planificación de la enseñanza	
Metodologías activas	9
Trabajo en Grupo (TG) - Trabajo autónomo (TA).	11
Recursos organizativos y materiales	6
Asistencia no obligatoria	5
Importancia de los trabajos en la evaluación.	3
Total 43	

Para evitar la propensión de caer en una mera descripción de las propuestas de mejora del estudiante y en un intento de integrar los aspectos encontrados, una vez realizado el análisis de contenido y la codificación de los datos, se establecen relaciones sustantivas entre ellos para dar significatividad al fenómeno estudiado. En este caso, se ha elaborado una red de contenidos o networks en torno a cada una de las categorías centrales que van a funcionar como núcleos explicativos del proceso interpretativo de las mejoras que propone el estudiante, tal y como se presenta a continuación (figura 1 y 2).

Propuestas de mejoras en la Estructura del Plan de estudios

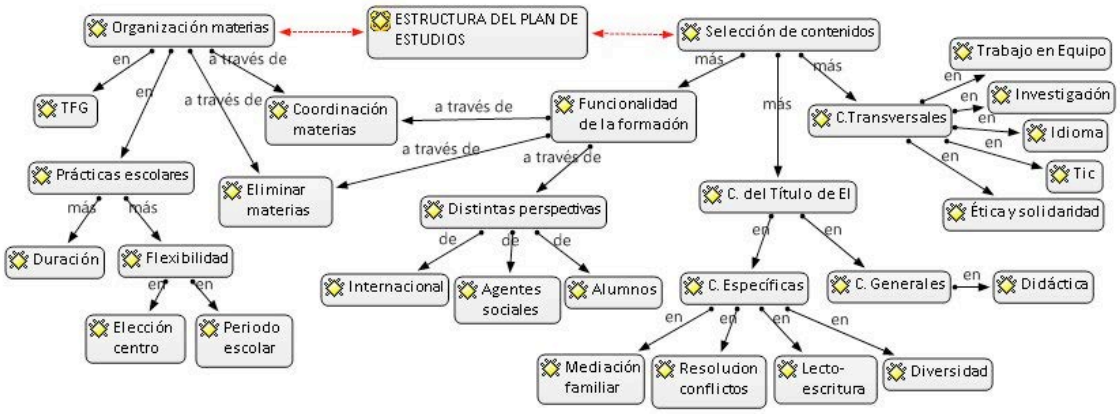

Figura 1. Red de contenido. Categoría central 1.

Si se profundiza en todas las aportaciones relevantes que el alumnado del Grado en Educación Infantil realiza para tratar de mejorar la estructura del plan de estudios de su titulación, éstas se focalizan principalmente en la organización de las materias y en la selección de los contenidos clave para su formación; ambas propuestas dirigidas a lograr un mayor ajuste entre *"la formación recibida y la realidad profesional que existe en las aulas de Educación Infantil"*[2]

Respecto a la organización de las materias citadas, el alumnado propone de forma reiterada (n=19)[3] *"ampliar el periodo de prácticas escolares, ya que es donde realmente se aprende"*. Dicha mejora, generalizada entre el alumnado universitario, viene acompañada de otras proposiciones en aras de mejorar esta experiencia, como es, en este caso, la opción o incluso (*"obligación")* de *"cambiar de centro educativo de prácticas para conocer distintas perspectivas"* o el propio periodo en el que se realizan estas prácticas a lo largo de los cuatro años de Grado, para poder así *"ver las actuaciones docentes en otras épocas del curso académico* […] *como, por ejemplo, en el periodo de adaptación"* de los niños/as que llegan por primera vez a la escuela. Unas mejoras dirigidas a una mayor organización y planificación de las prácticas escolares sin olvidar, como señala el propio alumnado, *"del descontrol en la organización del TFG".* En relación a esta última materia, afirman que se debe proporcionar "*más información*", ya

[2] El texto entrecomillado pertenece a citas textuales de los estudiantes que participaron en el estudio.
[3] Frecuencia de las citas que forman un código

que, una vez que llegan al último curso, *"no saben nada"* sobre cómo realizar dicho trabajo.

Dentro de la estructura del plan de estudios no sólo preocupa la mejora sustancial de estas materias, sino también la propia coordinación entre ellas (n=17). En relación a este aspecto, los participantes exponen la necesidad de incorporar *"conocimientos más centrados en la etapa de infantil"* y eliminar y/o modificar algunas asignaturas (n=10), *"puesto que muchas de ellas no son relevantes para un maestro de infantil".* Consideran que muchas de estas asignaturas *"coinciden en contenidos, lo que implica dejar de avanzar"*, y proponen no sólo modificarlas o eliminarlas, sino mejorar *"la coordinación entre profesores",* para que puedan *"reunirse entre los distintos departamentos"* y evitar que *"las asignaturas se solapen".* En esta línea, llama la atención como muchos de los estudiantes afirman *"dar los mismos contenidos durante los cuatro años",* por lo que encontramos una segunda subcategoría dentro de la estructura del plan de estudios, en la que aportan distintas ideas de mejora a la hora de seleccionar los contenidos para su formación inicial como maestros. Con la intención de lograr *"una mayor conexión entre la teoría y la práctica"*, que confiera cierta funcionalidad a su formación, proponen *"adaptar las asignaturas a la realidad profesional" y* realizar sólo trabajos que *"se adapten a su futura labor como profesionales"*, mientras que se deberían *"quitar aquellos que no sirven para nada"*, para conseguir así que toda la formación inicial que reciben en la universidad fuese realmente útil y relevante para su futura función como docente, un aspecto que integra, el mayor número de citas (n=62) en las respuesta del alumnado, como se aprecia en la tabla 1.

Para conseguir ese mayor ajuste, el alumnado no sólo considera necesario, como ya hemos citado, una mayor coordinación entre las materias y eliminar en su caso aquellas que no sean relevantes para la formación de los maestros, sino que además destacan la importancia de tener en cuenta distintas perspectivas (n=9) a la hora de establecer la estructura del plan de estudios, en concreto, consiste en escuchar *"las experiencias e impresiones de los alumnos que estudian el Grado porque, al fin y al cabo, son ellos los principales protagonistas"*; una dinámica de trabajo encaminada a la calidad y mejora de la Educación Superior que compartimos desde esta investigación. Pero igual de importante es *"la*

participación y opinión de los maestros de Educación Infantil que son los que realmente conocen qué aspectos son relevantes y qué otros se podrían obviar", e incorporar a la formación inicial del maestro la perspectiva internacional a través del estudio y análisis crítico de experiencias de *"otros sistemas educativos internacionales que sí funcionan".*

Igualmente, para la selección de contenidos, es importante tener en cuenta las competencias del perfil profesional en el que se quiere formar. En este caso, aún formando parte del perfil formativo del graduado en Educación Infantil y, como consecuencia, contempladas ya en su plan de estudios, el alumnado insiste (n=24) en hacer más incidencia a lo largo de su formación inicial en determinadas competencias transversales que consideran *"muy importantes en la actualidad".* Los estudiantes harían *"un mayor hincapié en el idioma extranjero"*, *"con más clases dedicadas a un segundo idioma, ya que les exigen mucho nivel"* tanto en la universidad como en el mundo laboral, "*pero no les preparan para ello".* Una competencia transversal fundamental en el actual mundo profesional, global e interconectado, que debe ir acompañada, desde su punto de vista, de un aumento del *"trabajo con las TICs para saber usarlas a nivel intermedio"*, del *"trabajo en equipo",* de la *"ética y la solidaridad en la práctica profesional"* o de un mayor desarrollo de habilidades de iniciación a la *"investigación"*.

El alumnado participante, va más allá y propone mejorar tanto el desarrollo de algunas competencias generales (n=16), a través de la incorporación de *"más asignaturas que les ayuden realmente a aprender a enseñar",* quejándose de las excesivas *"asignaturas de base con poca proyección de la práctica real"* e insisten en introducir *"más didáctica de cualquiera de las áreas en los primeros cursos"* y *"no sólo en el último año de carrera",* como el desarrollo de otras competencias específicas (n=6) reclamando *"trabajar más pautas de relación con las familia", "mejorar el conocimiento de cómo trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales y cómo atender a la diversidad centrándose en la práctica"* o hacer más incidencia *"en el desarrollo de la lecto-escritura".*

Si bien es cierto que la estructura del plan de estudios, engloba gran parte de la frecuencia de las citas recogidas y aportadas por los estudiantes (n=173), la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje puede considerarse otra de las grandes categorías como ya anunciábamos.

Propuestas de mejora en la Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje

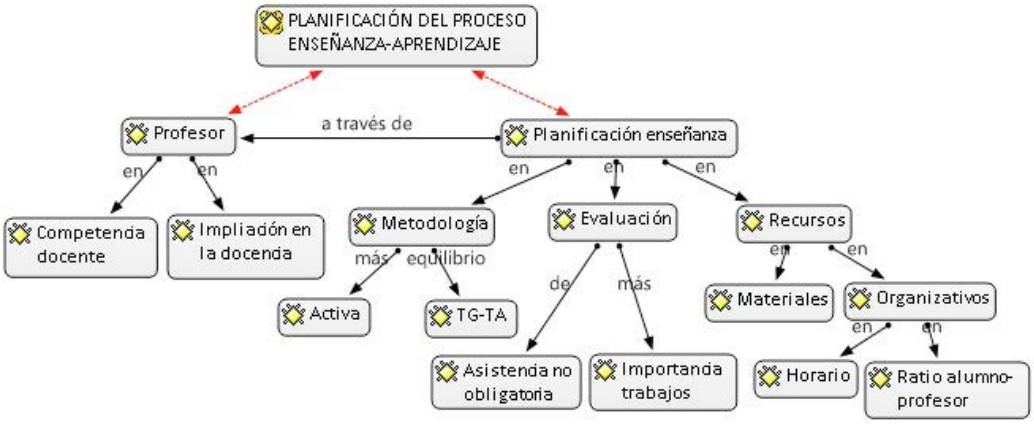

Figura 2. Red de contenido. Categoría central 2

Como ilustra la Figura 2, estas mejoras se dirigen en primer lugar a la figura del profesor como *"principal punto de mejora".* Manifiestan que uno de los aspectos a optimizar es la propia *"competencia de muchos docentes"*, esta propuesta, algo genérica, se concreta por parte de algunos estudiantes cuando reclaman una *"mayor implicación"* en la docencia que evite *"la pasividad de muchos profesores"* en el proceso de aprendizaje del alumnado. Una implicación que pasa por una mejora de la planificación de la enseñanza y, en particular, en aspectos fundamentales como la metodología utilizada por los docentes, los criterios de evaluación o la propia organización de los recursos disponibles. El alumnado, además proponen que el desarrollo de todas las asignaturas *"sea más práctico, orientadas al aula de infantil y con menos teoría",* estableciendo una metodología más activa (n=9), que se centre en *"situaciones cotidianas que vivirán en la realidad profesional".* A su vez, para establecer estas metodologías activas en todas las asignaturas, consideran necesario *"reducir la excesiva cantidad de trabajos en grupo"* que realizan a lo largo del Grado, *"ya que quita mucho tiempo para poder estudiar"* (n=11) y, en contraposición, aumentar el número de *"trabajos individuales que les ayuden a la propia formación y autocrítica".*

Además, los participantes tiene la percepción de que los créditos ECTS *"son muy pocos para la cantidad de trabajos"* y plantean alcanzar un mayor equilibrio entre los trabajos propuestos y las horas disponibles para realizarlos, junto con una mayor ponderación en la calificación final en detrimento de la nota

obtenida en el examen. De esta manera, exponen diferentes formas de evaluar su proceso de aprendizaje en la Universidad, donde su implicación en los trabajos realizados a lo largo de las distintas asignaturas, tanto en grupo como de forma autónoma, se valore más que los resultados obtenidos en una prueba final o su asistencia a clase (n=3).

Por último, cabe señalar una serie de mejoras que influyen directamente en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje como es, según el alumnado, una mejor organización de los recursos y materiales disponibles en la Universidad (n=6). Se refieren en este sentido a la introducción de *"horarios académicos más flexibles"* o *"disponer de más recursos humanos, materiales y espaciales"* que permitan reducir la proporción de alumnado por cada profesor en las aulas universitarias.

Discusión y conclusiones

La reciente implantación de los títulos de Grado demanda cada vez más estudios que ayuden a conocer, delimitar y establecer posibles líneas de actuación para intentar acortar distancias entre la formación inicial de los universitarios y su práctica profesional.

Según los resultados de esta investigación, el estudiante focaliza su atención sobre la metodología y criterios de evaluación que utiliza el docente universitario, a quien el alumnado reclama una mayor implicación profesional, una actualización continua de sus competencias y la aplicación de metodologías más activas que les confiera experiencias próximas a su quehacer profesional como maestros de Educación Infantil, resultados coincidentes con las investigaciones de Ocaña y Reyes (2011) y De-Juanas y Beltrán (2014).

Pero, más allá del proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula universitaria, los participantes dirigen gran parte de sus propuestas de mejora hacia la selección y organización tanto de las materias como de los contenidos que en ellas se trabajan. Hay que destacar la necesidad planteada por el estudiante de potenciar la utilidad de su formación, alejándose de contenidos teóricos desprovistos de significado en su perfil profesional;

Proponen establecer un mayor diálogo entre los responsables de las materias para evitar el solapamiento de contenidos que debilite la eficiencia de su formación. Esta idea no es exclusiva de la percepción del alumnado, sino también desde la perspectiva del docente, como se muestra en la investigación de Martín y Bobb (2011).

Resulta muy interesante el planteamiento que realiza el alumnado, quien considera fundamental para alcanzar la funcionalidad de la formación universitaria garantizar la conexión de distintas perspectivas y agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de elaborar el programa formativo de los títulos de Grado, como refleja De Miguel (2004). De esta manera, aún siendo adecuada la incorporación de las competencias en el programa formativo para garantizar la actualización en un mundo diverso y cambiante e incluso consideradas por los estudiantes muy relevantes para su formación inicial (González-Morga, González-Lorente, Pérez Cusó & Martínez Juárez, 2014), el estudiante de Grado en Educación Infantil plantea, reforzar su formación tanto en competencias transversales, que les capacite para hacer frente a la flexibilidad del mercado laboral, como en competencias propias de su título (se hace especial hincapié en potenciar la didáctica de los contenidos, es decir, no sólo aprender a aprender sino, sobre todo, aprender a enseñar).

Sin duda, todas estas reflexiones, replanteamientos y sugerencias propuestas por el alumnado sobre su formación universitaria pueden favorecer no sólo la mejora del título de Grado en cuestión, sino también calibrar la calidad de la formación y orientar las acciones de la comunidad universitaria hacia hechos concretos y reales del desarrollo de la Educación Superior. Con ello, estaremos más cerca de conseguir una mayor satisfacción tanto de los futuros maestros de Educación Infantil, con una formación más acorde a la lógica de su profesión, como de la sociedad en general, cada vez más comprometida y concienciada con la calidad de la educación.

Referencias bibliográficas

Allen, J., & van der Velden, R. (2003). *The flexible professional in the Knowledge Society: General results of the REFLEX Project*. Países Bajos: Maastricht University.

Cajide, J. (2004). *Calidad universitaria y empleo*. Madrid: Dykinson.

Comisión Europea (2011). *Apoyar el crecimiento y el empleo. Una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa*. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0567:FIN:ES:PDF

De Juanas Oliva, Á., & Beltrán Llera, J. A. (2014). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XX1, 17*(1), 57-82. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10705

De Miguel, M. (Dir.) (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Freire, M. J., Teijeiro, M. M., & Pais, M. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas. *Revista de Educación, 362*, 13-41.

González-Morga, N., González-Lorente, C., Pérez Cusó, J., & Martínez Juárez, M. (2014). Desarrollo y relevancia de las competencias específicas en el Grado de Educación Infantil desde la percepción de los estudiantes de último curso. En J. Maquilón & N. Orcajada (Eds.), *Investigación e innovación en formación del profesorado* (pp. 107-120). Murcia: Editum.

Martín, P., & Bobb, L. (2011). La implantación de los nuevos grados: Propuestas de mejora. *Revista de Educación, 356*, 707-751.

Martínez Sánchez, A. (2013). Análisis de las competencias en las prácticas escolares de Grado en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva, 6*(2), 21-39.

Mattos, B., Prados, E., & Padua, D. (2013). La voz del alumnado: Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el

alumnado de Magisterio de Educación Física en su formación inicial. *Movimento, 19*(4), 251-269.

Ocaña, A., & Reyes, M. L. (2011). La voz del alumnado del Grado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(4), 1-14. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/ 1324597528.pdf

Pegalajar, M. C., Pérez, E., & Colmenero, M. J. (2013). Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario. *Innovación Educativa, 13*(61), 67-84.

Rodríguez Esteban, A. (2013). *El ajuste entre formación y empleo de los universitarios en España* (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/124490

Ruiz, J., & Molero, D. (2010). Ocupación laboral y formación complementaria de los titulados universitarios. *Bordón, 62*(1), 109-122.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA ESCUELA DE HOY: ANÁLISIS Y REFLEXIONES PEDAGÓGICAS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA FUNCIÓN ORIENTADORA

Juan J. Leiva Olivencia

(Universidad de Málaga)

Introducción

Los sistemas educativos actuales vienen afrontando en las últimas décadas el reto de la calidad y la excelencia educativa en una era compleja y en permanente cambio social. Así, hablar de inclusión educativa y social es indagar en una formación de calidad y excelencia en todas las instituciones formativas del siglo XXI, y ello implica una formación que también debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias. En este punto, el papel de los profesionales de la orientación educativa es fundamental en la medida en que no sólo se centran en atender de una manera personalizada a distintos agentes educativos, sino que viene desempeñando un rol de dinamizador y optimizador de todo tipo de recursos, espacios y tiempos para la mejora de la calidad educativa en condiciones de justicia y equidad educativa (Nussbaum, 2006; Stobart, 2010)

Ciertamente, no podemos olvidar que la excelencia también depende del grado de inclusión de todo el alumnado y sus familias, también de aquel que puede mostrar en algún momento de su escolarización algún tipo de necesidad educativa específica (Escudero y Martínez, 2011). Es decir, la calidad y la excelencia académica deben atender a parámetros de equidad y de atención a la diversidad para la construcción de una escuela más igualitaria, que ofrezca realmente igualdad de oportunidades para la mejor cohesión y progreso social (Darling-Hammond, 2001). En este punto, nadie duda de la necesidad educativa de un cambio de paradigma, en la mentalidad y en la propia identidad de los centros educativos en relación a la educación inclusiva, que

todavía persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión (López, 2004 y 2006; Stainback y Stainback, 2001).

El significado pedagógico de la inclusión

Para muchos, el concepto de inclusión significa incluir a estudiantes con diversidad funcional en escenarios educativos tradicionales y, en ocasiones, se considera una extensión sin más del principio conocido anteriormente como "integración", y, por tanto, se entendería como el intento de que los niños y niñas con discapacidad vuelvan a la "normalidad" educativa y a que tengan cierto éxito escolar (Sapon-Shevin, 2013). Hoy en día nadie duda que un profesional de la orientación lo que tiene en mente es precisamente que todo el alumnado, sin excepción, tenga éxito escolar. No obstante, este concepto va mucho más allá del mero rendimiento académico. Además, en el caso concreto de las políticas de atención a la diversidad emprendidas por las administraciones educativas autonómicas del Estado Español, si bien desde una perspectiva teórica se opta por la inclusión; la práctica, normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales puede llegar a provocar procesos de segregación de algunos de ellos en centros de educación especial, lo cual va en detrimento de la inclusión social y pedagógica (Susinos y Parrilla, 2008), no solamente defendida por profesionales de la orientación sino por muchas familias e instancias sociales (Echeita, 2006).

En este sentido, todavía existe un enfoque curricular compensatorio o deficitario en el tratamiento educativo del alumnado con necesidades educativas especiales, lo cual es a todas luces reprochable no solamente por los profesionales de la orientación educativa que son comprometidos, sino también por los profesionales de la educación y la orientación educativa, así como por las familias que viven con malestar cómo el sistema educativo no es capaz de garantizar una atención inclusiva y de calidad –en igualdad– a sus hijos e hijas (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

En el ámbito de la formación universitaria de donde provengo, en el caso concreto de las Facultades de Ciencias de la Educación, también es digno de mencionar la necesidad de profundizar en la concepción pedagógica inclusiva no sólo del alumnado, sino también del profesorado. Las instituciones universitarias de educación deben ser motores de cambio educativo y de transformación de mentalidades sociales para la mejora y el progreso de la sociedad y la ciencia. En el caso concreto de la mención de Educación Inclusiva que algunas universidades andaluzas y españolas han incorporado en los planes de estudio de los nuevos grados de Educación Primaria (donde se encuentra la especialidad de Educación Inclusiva, anteriormente denominada Educación Especial), es posible que sea necesario un mayor nivel de especialización, ya que no podemos olvidar la importancia de promover una formación inclusiva en todas las materias, lo cual resulta un eje vertebrador de una docencia comprometida y crítica en tiempos de incertidumbre social y económica como la que estamos viviendo en España desde el año 2007 hasta la actualidad. Así pues, no podemos negar que muchos docentes universitarios defiendan una perspectiva abierta, holística y compleja de la educación inclusiva.

Analizando factores pedagógicos que dificultan la inclusión en el contexto escolar

Según Sapon-Shevin (2010), los profesionales de la orientación se enfrentan a cuatro grandes obstáculos para la aplicación y desarrollo de una educación realmente inclusiva y, por tanto, cómo superar cada uno de ellos para hacer de la inclusión algo más que un eslogan educativo o una moda pedagógica, sino realmente una educación viva y positiva para toda la comunidad educativa:

1. El concepto de "normalidad", así como la falta de cooperación y coordinación entre profesionales de la educación y comunidad educativa en general.
2. Ambientes y culturas escolares hostiles a la atención a la diversidad y que no apoyan la inclusión de todo los estudiantes y sus familias.
3. Una concepción reduccionista del currículo, así como una absoluta

dependencia del discurso y la práctica de las competencias educativas a un mejor control empresarial de la educación, una mayor privatización de las escuelas, y un proceso de estandarización total de pruebas y exámenes en los que el alumnado se juega su futuro (Stobart, 2010)

4. Una formación del profesorado y de los profesionales de la orientación que no apoyan la educación inclusiva.

En relación al primer punto, cabe señalar que muchos docentes todavía no ven como normal aquel alumnado que presenta algún tipo de problema. Así pues, son los orientadores quienes haciendo un ejercicio continúo de pedagogía de la diversidad, porque la diversidad es algo absolutamente normal en las instituciones educativas del siglo XXI. Los alumnos traen a la escuela no solamente capacidades y aptitudes académicas determinadas, también dificultades de toda índole y necesidades cognitivas, emocionales y sociales que deben ser atendidas por la institución educativa. Dicho esto, los orientadores juegan un papel clave en la determinación de un entorno escolar inclusivo donde lo normal es precisamente lo distinto, lo diferente, pasando de una visión monolítica de la escuela a una visión dinámica y holística de la vida y convivencia escolar.

La segunda barrera que menciona la profesora Mara Sapon-Shevin (2010 y 2013) para que la inclusión llegue a buen puerto en los institutos de educación secundaria tiene que ver con la existencia de determinadas culturas institucionales reacias a la diversidad, no proclives a la diversidad en cualquier tipo de manifestación. Ni que decir tiene que es una cuestión fundamental que los orientadores realizan una ardua tarea en defensa de una calidad educativa donde el valor de la diversidad y la equidad estén permanente presentes (Dubet, 2010). De hecho, dentro de la acción tutorial y de apoyo al profesorado, es habitual que se ponga encima de la mesa distintas perspectivas y actitudes hacia la diversidad cognitiva, lingüística, religiosa, cultural, social, afectivo-sexual…, y no todos los docentes están comprometidos.

La tercera barrera es de índole curricular, y hace referencia a lo invisible de ideas, personas y conocimientos que se pueden vincular con elementos sociales o científicos minoritarios. Somos defensores de que la escuela debe

dar voz a los sin voz, y también los orientadores deben guiar al profesorado a que el curriculum se construya respetando al máximo y potenciando también las minorías étnicas, así como las críticas respetuosas pero firmes hacia los desmanes e injusticias sociales que viene provocando un sistema socioeconómico que se ceba con quienes son más débiles. Esta mirada crítica puede ser abordada por los profesionales de la orientación educativa junto con el equipo directivo y a todo el equipo docente y la comunidad educativa en su conjunta. La institución escolar recibe influencias permanentes de la sociedad y la economía y vivimos momentos precisamente pertinentes para trabajar esta conciencia cívica y de responsabilidad social.

Finalmente, la cuarta barrera hace referencia a la escasez de una formación reflexiva y crítica, diríamos también seria y responsable sobre el papel ético y moral de las instituciones educativas sobre la inclusión (Sapon-Shevin, 2013). En ocasiones los profesionales de la orientación no entienden determinadas prácticas de estigmatización o tendencias de exclusión en sus institutos, y precisamente es posible que exista una carencia significativa de actitudes y valores favorables a la inclusión educativa. En este punto, cabe preguntarse, ¿es un problema de formación de los profesionales de la educación? Posiblemente sí, ahora bien, probablemente la pregunta no sólo debe ir dirigido al profesorado, también a las familias, al alumnado, y, por tanto, a toda la comunidad educativa. En este sentido, ni que decir tiene que el papel de los profesionales de la orientación educativa en guiar y promover cooperativamente la formación en inclusión social y educativa resulta de extraordinaria relevancia.

La formación del profesorado: clave fundamental de la inclusión en la escuela

Vivimos en un mundo en constante cambio, especialmente en el ámbito educativo. Existe una preocupación cada vez mayor por mejorar el capital humano y el bienestar social, y ahí el papel de la educación es de suma importancia, ya que invertir en educación no es un gasto sino una inversión de futuro, de crecimiento social y desarrollo económico. Los procesos de

transformación que hace unas décadas podían alargarse durante años se suceden ahora vertiginosamente gracias a la rapidez e inmediatez que nos proporcionan las TIC. Lo que hoy es nuevo, mañana resulta anticuado. Así pues, nos encontramos con un nuevo mapa político, social y cultural que se dibuja como inestable por su naturaleza altamente variable. La escuela, como institución integrante de la sociedad y reflejo de ella, no puede permanecer ajena al cambio de escenario y se ve obligada a renovarse para dar respuesta a los desafíos que la sociedad del siglo XXI le presenta. La creciente proporción de alumnado extranjero por clase, la disparidad de conocimientos, de culturas, de estilos de vida... (todo ello sin disminución en la ratio de discentes por aula) dan forma a un rompecabezas de difícil solución. Por un lado, la sociedad nos exige una mayor preparación académica para afrontar una realidad cada vez más compleja; por otro, la escuela intenta hacer frente a dicha complejidad con estrategias que no siempre se corresponden con la diversidad imperante en las aulas (Tilstone, Florian y Rose, 2003).

Resulta evidente que este panorama educativo genera nuevas necesidades de formación en los docentes encargados de desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad. Son numerosos los autores que coinciden en señalar que el profesorado es el agente clave para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa. De ahí que la formación de los docentes se convierta en un aspecto de especial atención dentro de la provisión educativa.

Recientemente, en el contexto de la Unión Europea, con la reforma de los planes de estudio universitarios para su adaptación al EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), hemos presenciado la aparición de nuevos módulos curriculares adaptados a las nuevas necesidades de formación. En el caso del grado de Educación Primaria, resulta especialmente significativa en algunas Facultades de Ciencias de la Educación la aparición de la asignatura "*Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas*", ya que supone el reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo. La escuela inclusiva se presenta como respuesta no sólo al escenario educativo actual, sino también al social. Debemos recordar que la escuela es el primer lugar

donde niños y niñas de diferentes entornos sociales se encuentran y por tanto, el lugar idóneo para aprender a convivir en la diversidad. La experiencia nos enseña que si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista. La escuela inclusiva, en tanto que se propone erradicar cualquier forma de discriminación y promover la cohesión social, se puede concebir como la esperanza de transformación de la sociedad hacia un futuro más justo, más equitativo y, en definitiva, más humana.

La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva (Ainscow, 2005; Echeita y Ainscow, 2011). Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas. La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. Los alumnos y las alumnas con necesidades específicas de atención educativa son considerados una carga que hay que asumir y sobrellevar. En cambio, la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen. En la integración lo que importa es que todos los niños estén en un mismo lugar, que tengan igualdad de acceso. Se consigue con el hecho de *estar* sin más, esto es, como si tener alumnado discapacitado en un aula ya fuera por sí solo un elemento pedagógico de valor. Obviamente, la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo. Es más, esta participación no afecta sólo a estudiantes, sino que se extiende también al profesorado, familias, personal del centro y a toda la sociedad (Parrilla, 2002).

No se trata de planificar mejoras para unos grupos de estudiantes y olvidarnos de otros grupos, sino que todos deben participar, promoviéndose espacios de autenticidad en las relaciones humanas que se dan entre los propios

estudiantes, y entre los estudiantes y los docentes y los orientadores. De ahí que en el proceso hacia la inclusión sea fundamental ir eliminando las barreras que impiden o dificultan esa participación interactiva (Echeita y Ainscow, 2011).
En pocas palabras, podríamos decir que, ante la diversidad, el foco de atención ha de trasladarse desde el alumno al contexto. En lugar de fijarnos en las peculiaridades de nuestro alumnado, hemos de preocuparnos para que nuestro centro educativo sea capaz de responder a las necesidades de ese grupo de estudiantes, y eso ha de reflejarse en el pensamiento del profesorado y en las prácticas educativas, que han de adaptarse al alumnado y no al revés (Sapon-Shevin, 2010). Este cambio de paradigma requiere un esfuerzo notable. He aquí el desafío que la escuela inclusiva propone a la formación de nuestros docentes.
En este punto, compartimos con el profesor López Melero (2004) quien plantea la necesidad de formar a los futuros docentes en una cultura de la diversidad que fundamente la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas. Y es que plantea que, en un sistema escolar moderno, el alumnado, lejos de ser un mero receptor pasivo de información y normas, aprende de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje. Dentro de esta visión moderna está el pensamiento del constructivismo piagetiano, por un lado, que supone que el alumnado necesita de un entorno que le estimule para la resolución de problemas y les permita desarrollar y practicar sus esquemas mentales y, por otro, el pensamiento vygotskyano, que subraya que el hecho de que el alumno sea capaz de aprender por su cuenta es más un resultado del proceso educativo que un punto de partida del mismo. Esto supone un cambio no sólo de mentalidad para el futuro profesorado, sino que en su vivencia como alumnado puede suponer una nueva mirada a su propio ser y estar en aulas universitarias que también promuevan la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave.

Reflexiones finales

Los principios pedagógicos de la educación inclusiva son los mismos que construyen una orientación educativa moderna y equitativa basada en la

confianza y en la cooperación como baluartes de un aprendizaje donde la diferencia es vista como un valor y no algo negativo que dificulta el entendimiento y el desarrollo educativo en toda la comunidad educativa. Así, estamos de acuerdo con López Melero (2004, p.115), cuando expresa que en todas las escuelas del mundo debería existir un letrero que dijera que la escuela es el escenario donde se *"garantiza el despertar de la curiosidad y el deseo de aprender a cualquier niño o niña, con independencia de sus condiciones personales y sociales, de sus características étnicas, de género, de hándicap, lingüísticas o de otro tipo".* La educación inclusiva es un proceso continuo, un viaje educativo donde el factor más importante es el deseo de hacer que suceda el cambio en nuestras mentes y en nuestras prácticas didácticas. Ese deseo de cambio es lo que estimulará la permanente necesidad pedagógica de promover la cultura de la innovación y de la diversidad, así como las prácticas didácticas potenciadoras del trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo (Fraser y Honneth, 2006)

Los cambios en las escuelas que serán inclusivas en este siglo XXI serán definitivos cuando la formación del profesorado comporte cambios metodológicos, curriculares y de innovación pedagógica basados en una cultura de la diversidad como eje vertebrador de una concepción inclusiva de la educación que impregne todos los factores didácticos en las aulas. Así, el papel de la orientación educativa se nos torna fundamental para generar acciones de dinamización, información, formación y transformación profunda de las mentalidades que todavía, consciente o inconscientemente, están ancladas en el pasado de la integración o, aún peor, persisten en la exclusión tendenciosa excusándola en que es mejor la atención personalizada y marginada de aquellos alumnos que son diferentes, sean discapacitados, inmigrantes, gays o lesbianas, musulmán, cristiano, ateo, o alumnos con algún tipo de trastorno conductual (Harwood, 2009; Parrilla y Ainscow, 2004). Todos esos alumnos que presentan alguna dificultad son absolutamente normales y son también nuestros alumnos. Por tanto, la diversidad sigue siendo un desafío relevante de una orientación educativa preocupada y ocupada en la educación inclusiva.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, *6*, 109-124.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

Dubet, F. (2010). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo XXI

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. Y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo*, 12, 26-46.

Escudero, J. M. Y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar, *Revista Iberoamericana de Educación,* 55, 85-105.

Fraser, N., y Honneth, A. 2006). *¿Redistribución o Reconocimiento*?. Madrid. Morata.

Harwood, V (2009). El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de la conducta. Morata: Madrid.

Karz, S. (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Gedisa. Barcelona

López Melero, M. (2004).*Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Archidona (Málaga):Aljibe

Miles, S. y Singal, N. (2009). The Education for All and the Inclusive Debate: Conflict, Contradiction or Opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, *14*(1), 1-15.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión.* Barcelona: Paidós.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital.* Madrid: Morata.

Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities.* California: Corwin

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación,* 11 (3), 71-85.

Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata

Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?, *Temáticos Escuela*, 13, 4-6.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo, *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 157-171.

Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.

Tilstone, Ch, Florian, L. y Rose, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. EOS: Madrid.

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO, Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf

UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf

LOS TALLERES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

Rosa Nortes Martínez-Artero, Andrés Nortes Checa

(Universidad de Murcia)

Introducción

La asignatura Taller de Matemáticas en el Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de Murcia tiene asignados 3 créditos y en ella el alumno deberá: 1) Conocer y elaborar actividades matemáticas utilizando diversos recursos didácticos; 2) Establecer y analizar criterios de evaluación de los contenidos matemáticos a través de actividades matemáticas; 3) Resolver problemas vinculados con la vida cotidiana siguiendo un proceso que implique comprensión, diseño, aplicación y revisión de los mismos y 4) Identificar y enunciar problemas de la vida real analizando los factores que intervienen, así como los errores y dificultades más frecuentes con que nos podemos encontrar en su resolución.

En un Taller de Matemáticas se trabajan de forma activa contenidos relacionados con la vida cotidiana. Se construyen, manipulan y estudian objetos de contenido matemático y se utiliza una metodología activa, heurística y diferenciada. Activa por ser una enseñanza en la experimentación, heurística porque se trabajan procedimientos y operaciones que puedan realizarse con los contenidos y diferenciada porque tiene en cuenta que las dificultades para el aprendizaje varían de unos alumnos a otros.

La resolución de problemas (Pino, 2012) es un tema tan apasionante que ha sido objeto de ocupación, preocupación y motivación, para los matemáticos desde principios de la humanidad. Nortes et al. (2013) recogen que el papiro Rhind encontrado en Egipto a mediados del siglo XIX, que lleva el nombre de su descubridor, contenía 110 problemas matemáticos que tienen que ver con la vida cotidiana y que fueron escritos en torno a 1900 a. C.. El problema 63 dice:

"Se quieren repartir 700 panes entre 4 hombres, con 2/3 para el primero, ½ para el segundo y ¼ para el cuarto. Calcular la parte de cada uno".

La asignatura Taller de Matemáticas tiene las siguientes *competencias transversales*: 1) Ser capaz de expresarse correctamente en español en su ámbito disciplinar; 2) Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar; 3) Considerar la ética y la integridad intelectual como valores esenciales de la práctica profesional; 4) Ser capaz de proyectar los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas para promover una sociedad basada en los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo; 5) Ser capaz de trabajar en equipo; y 6) Desarrollar habilidades de iniciación a la investigación.

Las *competencias de la asignatura* son:

1. Conocer, desarrollar y evaluar contenidos del currículum mediante recursos didácticos diversos que permitan enseñar de forma lúdica contenidos científicos y culturales de matemáticas.

2. Proponer y organizar talleres de resolución de problemas, tanto en situaciones no escolares como escolares.

Los *contenidos* de la asignatura son:

1. Materiales y recursos didácticos para el aprendizaje de: números y operaciones, magnitudes, figuras y formas geométricas, situaciones en el espacio, estadística y probabilidad.

2. Resolución de problemas como contenido y como medio para enseñar matemáticas.

Salvador (2012) considera el juego como un recurso en un taller matemático porque se utiliza una pedagogía activa, se trabaja en grupo fomentándose la reflexión acerca del razonamiento seguido y la expresión oral, ya que mientras juegan, los alumnos, hablan, discuten y comparten, para posteriormente comprobar y explicar lo realizado.

La utilidad de los talleres, viene recogido de forma implícita, en las ocho competencias a las que contribuyen las Matemáticas (CARM, 2007):

- La contribución a la *competencia matemática* se logra en la medida que el aprendizaje de dichos contenidos va dirigido a su utilidad para enfrentarse a las múltiples ocasiones en las que el alumnado emplea las Matemáticas fuera del aula.
- Los contenidos asociados a la resolución de problemas constituyen la principal aportación que desde el área se puede hacer a la *autonomía e iniciativa personal*.
- Las matemáticas contribuyen al *tratamiento de la información y competencia digital* porque proporciona destrezas asociadas al uso de los números y se contribuye a la utilización de los lenguajes gráfico y estadístico.
- El carácter instrumental de una parte importante de los contenidos del área proporciona valor para el desarrollo de la *competencia para aprender a aprender*.
- Para fomentar el desarrollo de la *competencia en comunicación lingüística* se debe insistir en la incorporación de lo esencial del lenguaje matemático a la expresión habitual y la adecuada precisión de su uso.
- Las matemáticas contribuyen a la *competencia cultural y artística* desde la consideración del conocimiento matemático como contribución al desarrollo cultural de la humanidad.
- La aportación a la *competencia social y ciudadana* se refiere al trabajo en equipo que en Matemáticas adquiere una dimensión singular si se aprende a aceptar otros puntos de vista distintos al propio.

Los Talleres de Matemáticas han sido considerados en algunas Comunidades Autónomas como asignaturas optativas y en el caso concreto de La Rioja (CALR, 2007) estable el Taller de Matemáticas para el primer ciclo de la ESO con la finalidad de conseguir que los alumnos refuercen las capacidades básicas y así puedan seguir con aprovechamiento las enseñanzas de la etapa.

Como objetivos que contribuyan a que el alumnado adquiera, entre otras, las siguientes capacidades, se destacan:

- Utilizar sus conocimientos matemáticos y su capacidad de razonamiento en un ambiente próximo, para resolver situaciones y problemas reales y/o lúdicos.
- Trabajar en equipo para llevar a cabo una tarea.
- Elaborar estrategias personales para la resolución de problemas matemáticos sencillos y problemas cotidianos.

Objetivo

El objetivo de la asignatura Taller de Matemáticas es el tratamiento de los contenidos matemáticos desde otra perspectiva, con materiales manipulativos y lúdicos y con la ayuda de las estrategias de resolución de problemas.

El curso 2013/14 los alumnos que se matricularon de la asignatura Taller de Matemáticas de la Mención de "Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre", en la parte de prácticas planificaron un Taller de Matemáticas por equipos. Los talleres fueron definidos por los alumnos que establecieron los siguientes aspectos:

Taller: LA GEOMETRÍA Y EL ARTE. Un taller que conjuga la geometría y el arte es un taller que desarrolla la competencia matemática a través del estudio y la creación de una composición artística que refleja emociones, sentimientos y valores del alumno (Cabrera et al., 2013).

Taller: ¡FORTALECE TU MENTE! A lo largo de este taller hemos planteado como eje central el cálculo mental de números naturales, el cual sirve como iniciación para poder abarcar más tarde los distintos tipos de números (Armero et al., 2013).

Taller: LLEGO TARDE, SE ME ESCAPA EL TREN. La finalidad del taller de matemáticas consiste en hacer que los alumnos trabajen de forma cooperativa los contenidos de matemáticas de una forma práctica y lúdica, para que lo aprendido puedan extrapolar a su vida diaria, convirtiéndose en un aprendizaje significativo (Ortega et al., 2013).

Taller: LAS MATEMÁTICAS Y LA TELEVISIÓN. El mundo televisivo guarda detrás de la pantalla gran cantidad de datos estadísticos, porcentajes y parámetros que los docentes podemos utilizar en un aula de Educación Primaria. Son ejemplo de ello los datos de la audiencia, franjas horarias, el share, etc. (Bermúdez et al., 2013).

Taller: LAS MATEMÁTICAS Y LOS DEPORTES. Este taller lo entendemos como un medio o recurso que pueden utilizar los docentes para que a través del deporte, los alumnos puedan aprender matemáticas de una manera menos convencional a la que normalmente se realiza en clase, y además aumente su valor e interés por ésta (López et al., 2013).

Taller: ¡EL TIEMPO ES ORO! En este taller se presenta, a modo de ejemplo, tres propuestas didácticas, una para cada ciclo, que se sugieren como modelo para trabajar la "Medida del tiempo" y el "Sistema Monetario Europeo" en Educación Primaria (Alfonso et al., 2013).

Taller: EL TRÁFICO Y LAS MATEMÁTICAS. Mediante el taller, se integra el aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender, explorando caminos para encontrar soluciones a los problemas que nos plantea la vida cotidiana (Duran et al., 2013).

Taller: GEOMETRÍA EN LA NATURALEZA. A través del aprendizaje constructivista y utilizando el taller matemático que se propone, pretendemos dar una visión más afectiva del uso de contenidos de esta área que son un referente en nuestra vida cotidiana (Ortega et al., 2013).

Taller: LA MEDIDA Y LA CIUDAD. Tradicionalmente un taller, en el lenguaje corriente, ha sido el lugar donde se hace, se construye o se repara algo. Pero, desde hace algunos años, este concepto se ha extendido a la educación (Fernández et al., 2013).

Taller: MATEMÁTICAS EN EL TRABAJO. Diseñar un taller de matemáticas representa una alternativa en el desarrollo habitual de las tareas. Encontrar una mayor implicación del alumnado con actividades que resulten motivadoras y que consigan acercar la presencia de los diferentes contenidos matemáticos en diferentes ámbitos de la vida real (Martínez et al., 2013).

Taller: LA MÚSICA COMO RECURSO MATEMÁTICO. Cuando hablamos de un taller en el ámbito de la Educación Primaria, estamos haciendo referencia a algo creativo, que se posiciona como algo que intenta convertir a las personas que lo realizan en seres capacitados para interactuar de una forma comunicativa (Pardo et al., 2013).

Taller: EL SUPERMERCADO. En un taller orientamos nuestra intención didáctica en una doble vertiente: inculcar a los escolares aprendizajes significativos basados en el descubrimiento y la interacción; y el desarrollo de capacidades sociales necesarias para un correcto desenvolvimiento en su vida futura (García et al., 2013).

Taller: GEOMETRÍA Y ARQUITECTURA. Como objetivo principal es que el alumno, aprenda, comprenda y relacione de forma correcta las matemáticas con el mundo que le rodea, y en este caso la relación existente entre la geometría y la arquitectura (Fernández y Guardiola, 2013).

Taller: LAS MATEMÁTICAS Y LA FOTOGRAFÍA. El Taller de Matemáticas ha de proporcionar al alumnado la oportunidad de incorporar las matemáticas al bagaje de saberes que le son útiles en la vida (Andreu et al., 2013).

Desarrollo

La asignatura se ha llevado a cabo a lo largo de diez sesiones de 3 horas para los alumnos y 4 para el profesor, las dos primeras con todo el grupo y la tercera y cuarta hora con medio grupo.

Junto a los talleres realizados por los alumnos se llevó a cabo un Taller de Resolución de Problemas en las clases de grupo completo tratando problemas de los bloques numérico, medida, geometría y estadística, basados en la materia Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas (EAM) de 21 créditos y desarrollada a través de las asignaturas Matemáticas y su didáctica en 2.º y 3.º con 12 y 9 créditos, respectivamente.

Una vez formados los grupos, elegidos los temas y dadas las instrucciones generales, los alumnos han ido estructurando su contenido durante las cuatro primeras semanas, que una vez terminado ha sido entregado al profesor de la

asignatura con una extensión entre 25 y 30 páginas con la misma normativa que los TFG y a su vez colgados en el Aula Virtual para que los alumnos dispusieran de la totalidad de los trabajos. Después, a lo largo de sesiones de 30 minutos por equipo han materializado su puesta en escena, presentando los materiales y haciendo un taller vivo de lo plasmado por escrito. La presentación se ha hecho con soporte de las TIC y con materiales construidos por los propios alumnos. Durante las exposiciones, los alumnos han dispuesto de un protocolo de puntuación en donde cada taller ha sido calificado de 0 a 5, tanto el trabajo como la presentación. Al final en la pizarra se hizo el recuento y cada componente del equipo ganador ha tenido un punto adicional a la calificación de la asignatura y el segundo más valorado 0,5 puntos, por alumno. El orden de exposición de los talleres fue por sorteo.

Resultados

Los alumnos formaron los equipos, eligieron el tópico y desarrollaron el trabajo atendiendo a bloques de contenidos de Matemáticas de Primaria (Números, Medida, Geometría y Estadística) con actividades manipulativas, lúdicas y con la incorporación de las TIC. Unos presentaron las competencias para todo el taller y otros, por actividades. En las tablas 1 y 2 indicamos número de actividades.

Tabla 1. Distribución de actividades por bloques de contenidos y ciclos

	B1. Números	B2. Medida	B3. Geometría	B4. Estadística
C1	Tráfico (1) Trabajo (1) Supermercado(4) Música (2) Fortalece (5)	Tráfico (1) Deportes (3) Tren (3) Oro (2) Ciudad (3)	Tráfico (1) Trabajo (1) Fotografía (3) Deportes (3) Arte (6) Ciudad (5) Arquitectura (4) Naturaleza (3)	Trabajo (1) Televisión (4)
C2	Tráfico (1) Trabajo (1) Supermercado (4) Música (2) Fortalece (5)	Tráfico (1) Deportes (3) Tren (3) Oro (4) Ciudad (3)	Tráfico (1) Trabajo (1) Fotografía (3) Deportes (3) Arte (6) Ciudad (5) Arquitectura (1) Naturaleza (3)	Trabajo (1) Televisión (4)
C3	Tráfico (1) Trabajo (1) Supermercado (4) Música (1) Fortalece (5)	Tráfico (1) Deportes (3) Tren (3) Oro (4)	Tráfico (1) Trabajo (1) Fotografía (3) Deportes (3) Arte (6) Arquitectura (1) Naturaleza (3)	Trabajo (1) Música (1) Televisión (4)

Tabla 2. Número de actividades por bloque y ciclo

Ciclo/Bloque	B1	B2	B3	B4	Total
C1	13	12	26	5	56
C2	13	14	23	5	55
C3	12	11	18	6	47
Total	38	37	67	16	158

- El bloque de Geometría aglutina el 42,4 % de las actividades, mientras que el bloque de Estadística, tan solo el 10,1 %.
- Mientras que el primer y segundo ciclo contiene cada uno alrededor del 35 % de actividades, el tercero no llega al 30 %.

Los talleres ganadores fueron:

1. MÚSICA. Por votación de todos los alumnos de clase resultó elegido este taller ganador, premiándose su trabajo con un punto añadido en la calificación de todos sus componentes. En este taller se presentan las competencias por actividades. Una actividad es:

Tercer ciclo.

Actividad: Mozart y los dados

Contenido: Mozart escribió 176 compases numerados del 1 al 176 y los agrupó en 16 grupos de 11 compases cada uno. Para generar un vals, se lanzan 2 dados y con ello se seleccionan los compases del 1 al 16.

Competencias: matemática; comunicación lingüística; tratamiento de la información y competencia digital; social y ciudadana; social y ciudadana; y expresión cultural y artística.

Desarrollo: El alumno tira dos dados 16 veces y anota los compases para obtener un vals. A continuación hace su tabla, obtiene porcentajes de cada número, calcula media, mediana, moda y recorrido.

2. FORTALECE TU MENTE. Este taller fue el segundo más votado, teniendo un premio de 0,5 puntos añadidos a la calificación final de sus componentes. Las competencias de este taller para todas las actividades son: competencia lingüística; competencia matemática; competencia social y ciudadana; aprender a aprender; autonomía, y tratamiento digital.

Las calificaciones de la asignatura Taller de Matemáticas, de un total de 72 alumnos matriculados, han sido 32 los presentados a examen en la primera convocatoria y comparando los resultados con los obtenidos el curso 2012/13 en la convocatoria de junio en las asignaturas de 2.º y 3.º de la materia Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas (Nortes y Nortes, 2013), resulta:

Tabla 3. Calificaciones

Porcentajes	Taller	2.º	3.º	2.º+3.º
Sobresaliente/MH	12,50	2,92	1,22	2,10
Notable	28,13	17,26	19,76	18,46
Aprobado	40,63	46,21	45,61	46,02
Suspenso	18,75	33,41	33,41	33,41
TOTAL	100	100	100	100

Tabla 4. Calificaciones por Género

	Hombres		Mujeres		Total	
	Taller	**2.º+3.º**	**Taller**	**2.º+3.º**	**Taller**	**2.º+3.º**
Casos	12	54	20	214	32	268
Media	6,583	5,228	6,015	5,209	6,228	5,214
Mediana	6,8	5,6	6,3	5,5	6,4	5,6
D. T.	2,133	1,899	1,976	2,050	2,055	2,011

De las dos tablas anteriores podemos destacar:

- Los resultados obtenidos en el Taller de Matemáticas son mejores que en la materia Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas (2.º+3.º).
- El porcentaje de suspensos en el Taller es casi a la mitad que en 2.º+3.º
- La media de las calificaciones en el Taller supera en un punto a las de la materia Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas (2.º+3.º).
- El 50% de los alumnos del Taller tiene calificaciones iguales o superiores a 6,4, mientras que en 2.º+3.º es de 5,6.
- Los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres tanto en el Taller como en la materia Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas.

Discusión y conclusiones

Algunas conclusiones que los alumnos aportan en sus trabajos se pueden resumir de los siguientes talleres:

MÚSICA. ¿Se puede mezclar la música y las matemáticas? ¿Tiene algo de relación? Con este taller de matemáticas se ha querido plasmar que sí es

posible enseñar matemáticas a través de recursos musicales destinados para ellos o adaptarlos, como se ha hecho para la mayoría de actividades.

GEOMETRÍA Y ARTE. Pretendemos que los alumnos se den cuenta de que todo lo que nos rodea está impregnado de geometría, y que ésta nos permite expresar ideas y sentimientos y transmitir mucha belleza.

NATURALEZA. Mediante la realización de este taller queremos que los alumnos se den cuenta de la importancia que tiene la geometría en el equilibrio natural que encontramos en la naturaleza. Todo aquello que podemos encontrar a nuestro alrededor es geométrico.

En definitiva, el planteamiento teórico de estos talleres se ha basado, como dicen Badillo y Edo (s. f.) en una visión constructivista del aprendizaje y la enseñanza en el que se tienen en cuenta los criterios de:

- Contextualizar el aprendizaje de las matemáticas en actividades reales y simplificadas para los alumnos.
- Activar y actualizar el conocimiento matemático previo de los alumnos.
- Orientar el aprendizaje de los alumnos hacia la comprensión y la resolución de problemas.
- Avanzar hacia niveles más altos de abstracción y generalización.
- Promover la enseñanza en la interacción y la cooperación entre los alumnos.
- Atender los aspectos afectivos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Los resultados de las calificaciones de los Talleres vemos que comparativamente son superiores a los de la materia Enseñanza-Aprendizaje de las Matemáticas (2.º+3.º), quizás debido a que los alumnos ya han superado 21 créditos, tienen más conocimientos de la materia y por la metodología utilizada en la asignatura. También constatamos que los resultados por género siguen siendo mejores en hombres que en mujeres.

Para terminar, queremos compartir la actividad que mayoritariamente votaron los alumnos del curso del Taller de Matemáticas.

Primer Ciclo.

Actividad 1. ¡CANTEMOS LAS MATEMÁTICAS!

Contenido: suma y resta.

Competencias:

- Competencia matemática. Trabajar contenidos matemáticos que debemos afianzar y eliminar barreras emocionales hacia la asignatura de matemáticas.
- Competencia social y ciudadana a través del trabajo colaborativo a la hora de crear coreografías.
- Competencia cultural y artística mediante el "atrezzo" para la interpretación y puesta en escena.
- Competencia en comunicación lingüística. Una actividad que conlleva una exposición en público, una recitación, hace que nos tengamos que expresar de forma correcta en lengua castellana.

Desarrollo: La música de la canción es la de la BAMBA y la letra de los alumnos del Taller.

Para hacer una suma,

Para hacer una suma

Se necesita tener dos sumandos

Tener dos sumandos que se colocan

Arriba y abajo

Arriba y abajo yo sumaré,

Yo sumaré, yo sumaré…

Suma, suma… Suma, suma…

…

Gracias a todos los alumnos del Taller de Matemáticas.

Referencias bibliográficas

Alfonso, S., Carbonell, V. Gómez, M. y Pastor, L. (2013). *¡El tiempo es oro!* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Andreu, J. M., García, V., Ros, S., Ureña, I. y Vidal, J. (2013). *Las Matemáticas y la Fotografía*. Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Armero, J., Calderón, P., Chacón, E. y Conesa, E. (2013). *¡Fortalece tu mente! Manuscrito no publicado. Universidad de* Murcia.

Badillo, E. y Edo, M. (s. f.). *Orientaciones didácticas para el taller de arte y geometría III: líneas (1D), polígonos y otras figuras geométricas planas (2D)*. Recuperado de http://pagines.uab.cat/meque/sites/pagines.uab.cat.meque/files/arte_geometria_poligonos.pdf.

Bermúdez, J. I., Sanjuán, A. y Suárez, J. (2013). *Taller las matemáticas y la televisión*. Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Cabrera, M. D., Cantero, R., Moya, M. C. y Navarro, V. M. (2013). *La Geometría y el Arte.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

CALR (2007). Orden 23/2007, de 19 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la Impartición de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOR, 84.

CARM (2007). Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM, 211.

Durán, M. E., Hinojosa, M. B., Rojo, J. A., Ruiz, I. M. y Sáez, I. M. (2013). *El tráfico y las matemáticas.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Fernández, L. y Guardiola, P. A. (2013). *Geometría y arquitectura.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Fernández, V., García, M., García, N., Hernández, M. y López, D. (2013). L*a medida y la ciudad.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

García, A., García, I., Molina, C. y Rivero, M. (2013). *El Supermercado.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

López, B., Merchán, C., Murcia, E, Sánchez, A. y Vera, N. (2013). *Las Matemáticas y los deportes.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Martínez, F. J., Martínez, D. y Vivancos, S. (2013). *Matemáticas en el trabajo.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Nortes, A. y Nortes, R. (2013). Formación inicial de maestros: un estudio en el dominio de las matemáticas). *Profesorado*, *17*(3), 185-200.

Nortes, A., Lozano, F., Lozano, F. Miñano, A., Miñano, I. y Nortes, R. (2013). *Actividades prácticas de matemáticas y su didáctica 1*. Madrid: CCS.

Ortega, A., Navarro, A. y Parra, I. (2013). *¡Llego tarde, se me escapa el tren!* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Ortega, J. M., López, M. L., Pérez, S., Zapata, E. y Fernández, R. (2013). *Geometría en la Naturaleza.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Pardo, E., Nieto, A., Hervás, R. y Perea, I. (2013). *La música como recurso matemático.* Manuscrito no publicado. Universidad de Murcia.

Salvador, A. (2012). *El juego como recurso didáctico en el aula de Matemáticas*. Recuperado de http://www2.caminos.upm.es/Departamentos/matematicas/grupomaic/conferencias/12.Juego.pdf.

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO DE FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: RETOS PARA UNA EDUCACIÓN HISTÓRICA[4]

Jorge Sáiz Serrano, Cosme J. Gómez Carrasco

(Universidad de Valencia, Universidad de Murcia)

Introducción

Este trabajo presenta los resultados iniciales de un estudio sobre el pensamiento histórico de futuros maestros en Educación Primaria. La investigación se ha realizado con 283 estudiantes del Grado en Educación Primaria en las Universidades de Murcia y Valencia. El objetivo principal es determinar qué habilidades de pensamiento histórico manifiestan estos estudiantes a partir de un relato: cómo piensan y organizan históricamente un discurso, cómo usan conceptos de segundo orden o metaconceptos sobre un contenido sustantivo concreto. En este caso se les ha solicitado un escrito de síntesis de la expansión cristiana sobre los territorios musulmanes en la Península Ibérica en la Edad Media dirigido a otro maestro extranjero desconocedor de dicho contenido. Este relato nos permite examinar qué saben *de* y *sobre* historia. Pretendemos determinar qué competencias históricas concretas movilizan en sus narrativas históricas (Sáiz, 2013; Domínguez, 2013) lo que nos ayudará a determinar qué tipo de destrezas de pensamiento histórico manifiestan como resultado de su formación docente.

En las dos últimas décadas un gran número de trabajos han abordado la cuestión de qué historia se debe enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos (Carretero y Voss, 2004; Clark, 2011; Pagès, 2009; Prats y Santacana, 2011; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Al clásico binomio en el enfoque de la enseñanza de la historia entre un relato identitario propio del Romanticismo o un relato crítico

[4] Este trabajo forma parte del proyecto de investigación financiado por el gobierno de España: EDU2012-37909-C03-01 (COMPSOCIALES).

heredado de la Ilustración (Carretero y Kriger, 2004), autores como Peck y Seixas (2008) han incidido en un tercer enfoque centrado en la comprensión histórica como un método. Este enfoque se basa en aprender la historia como una manera de investigar, aprender a pensar y reflexionar sobre el pasado. Recientes síntesis sobre la finalidad de la historia resaltan la importancia del proceso de construcción del pensamiento histórico y lo que supone aprender *sobre historia.* Es decir, un aprendizaje basado en habilidades que permitan al alumnado interpretar el pasado, más allá de un conocimiento factual o conceptual y de carácter memorístico sobre fechas, personajes o acontecimientos (Barca, 2000 y 2011; Carretero y López, 2009; Lévesque, 2011; López Facal et al, 2011; Sáiz, 2013; Schmidt y Barca, 2009; Seixas, 2010 y 2011). Las investigaciones realizadas han distinguido dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden. Este tipo de contenido hace referencia tanto a conceptos o principios, y a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado estos estudios diferencian unos contenidos estratégicos o de segundo orden. Éstos se definen por el conocimiento y uso de diferentes capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado: se trata de conocimientos históricos relacionados con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001).

Según Seixas y Morton (2012), el pensamiento histórico puede definirse como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se debe tener en cuenta seis conceptos clave: *importancia histórica*; *pruebas históricas*; *cambio y continuidad*; *causas y consecuencias*; *perspectiva histórica*; y la *dimensión ética de la historia.* Esta propuesta debe insertarse en el contexto del *Centre for the Study of Historical Consciousness* de Canadá, dirigido por Peter Seixas. Este centro ha realizado un gran esfuerzo por delimitar la definición de conciencia histórica y pensamiento histórico, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos como *Historical Thinking Project* o *Historical Thinking Assessment* (Clark, 2011; Lévesque,

2008; Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2004; Seixas, 2011). Lo cierto es que desde el ámbito de EEUU y Canadá en los últimos quince años se han realizado una serie de monografías que han incidido en la definición de ese conocimiento *sobre* historia (Barton y Levstik, 2004; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Además, desde una perspectiva empírica, se ha incidido en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, y en la alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg, 2001; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013).

En el ámbito británico se ha realizado también un gran esfuerzo para analizar los conceptos de segundo orden en la argumentación de los alumnos. En este sentido hay que destacar los resultados del proyecto *Concepts of History and Teaching Approaches* (Lee y Ashby, 1987 y 2000; Lee et al., 1996 y 2004; Lee 2005; Lee, Ashby y Dickinson, 2004). Los primeros trabajos de este proyecto se basaron en el análisis de las habilidades históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica, y más recientemente con las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Por su parte, los trabajos de Chapman (2009, 2011a y 2011b) y el proyecto *Constructing History 11-19* (Cooper y Chapman, 2009) han profundizado en esta línea a través del razonamiento en el uso de fuentes. Una línea temática que también se ha seguido en otros puntos de Europa, como es el caso de Holanda a través de Van Drie y Van Boxtel (2008).

A partir de este marco teórico previo y de los trabajos de Seixas y Morton (2012), Mora y Ortiz (2012) y Sáiz (2013) se han escogido una serie de categorías de pensamiento histórico o metaconceptos históricos para analizar los relatos de los estudiantes del Grado en Educación Primaria: *importancia histórica, causas y consecuencias, cambios y permanencias y dimensión ética o conciencia histórica*. A dichas categorías se han añadido otros campos de análisis como la *taxonomía SOLO*, utilizada para establecer niveles de complejidad en la educación superior (Biggs y Tangs, 2007). El análisis del discurso, el examen del sujeto narrativo manifestado por los estudiantes en sus escritos (Plá, 2012). Y finalmente el nivel de contenidos históricos que muestran en las narrativas y la presencia de estereotipos sobre la Edad Media en las explicaciones (Sáiz, 2012).

Metodología:

Objetivos de la investigación:

Pretendemos analizar el pensamiento histórico de los futuros maestros de Educación Primaria para calibrar su educación histórica. Para ello se desarrollan tres objetivos más concretos.

- Analizar el uso de metaconceptos históricos por los estudiantes del Grado de Educación Primaria en sus narrativas, indicadores de *cómo* organizan históricamente los contenidos expuestos.
- Examinar la complejidad y coherencia de su discurso a través de la taxonomía SOLO.
- Estudiar *qué* contenidos sustantivos o de primer orden presentan los relatos de los alumnos, qué contenidos sobre la conquista cristiana del territorio musulmán, y dentro de ellos qué estereotipos y tópicos sobre la Península ibérica medieval.

Población y muestra

La población del estudio está compuesta por alumnado que cursa la última asignatura obligatoria del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en las Universidades de Murcia y Valencia. La muestra tuvo un carácter *probabilístico*, puesto que todos los elementos de la población tuvieron las mismas probabilidades de ser escogidos antes de seleccionar la muestra (los grupos fueron seleccionados al azar). Fue un muestro *no estratificado*, y se escogieron seis grupos de los catorce que posibles, lo que supone un 42% de la población total.

Métodos, técnicas y análisis de resultados

Debido a la naturaleza de la temática fue preciso adoptar un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y estrategias, que se sitúan dentro de los denominados *métodos no experimentales*. La definición de estos métodos insiste en la búsqueda empírica y sistemática cuyas variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables (Kerlinger, 2002). La intención es tratar de conocer una realidad para luego obtener modelos

explicativos sobre las características del discurso histórico de los futuros maestros de Educación Primaria desde una perspectiva comparada entre dos universidades. El pluralismo metodológico desde donde partimos en este estudio permitirá conocer las virtudes y deficiencias de ese discurso y de la formación histórica de dichos maestros.

El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo para generar distintas propuestas y estrategias de acción. Consideramos, de acuerdo con Greene, Caracelli & Graham (1989), que la combinación de metodologías en un mismo estudio se nos presenta, en investigaciones de ciencias sociales, como una de las estrategias más válidas para la profundización de los fenómenos educativos. En el área de didáctica de las ciencias sociales, Prats (2002) ha defendido la combinación de diversas vías y no de forma exclusiva ni excluyente. Otras investigaciones de ámbito internacional sobre la educación histórica desde esta área de conocimiento han insistido también en la complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos (Ashby y Lee, 1987; Ashby, 2004; Barca, 2005; Barton, 2005 y 2012; Grant, 2001). La investigación se inició desde un diseño *transeccional exploratorio*, a través de un grupo piloto, y después de esa exploración inicial se pasó a un diseño *transeccional descriptivo*.

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se están aplicando en este trabajo a través de la codificación de algunas categorías que lo permitieron, apoyándonos en el paquete estadístico SPSS: análisis de frecuencias, medias, porcentajes, *chi cuadrado*, análisis factorial y análisis discriminante, con la finalidad de desvelar la estructura subyacente en los relatos de los sujetos y verificar diversos contrastes entre categorías temáticas que consideremos de interés.

El *tratamiento de datos cualitativo* se está realizando a través de un análisis de la complejidad conceptual y del discurso de las narrativas realizadas por los alumnos. El análisis cualitativo es un proceso que consiste en “dar sentido” a la información textual. Aunque la metodología cualitativa tiene su origen en la antropología cultural, las investigaciones más recientes e innovadoras en didáctica y, en general, en ciencias sociales recurren habitualmente a esta metodología. La validez de la investigación cualitativa depende de la representatividad de los datos, la fundamentación teórica y su análisis e

interpretación (Anguera, 1998). Es difícil en muchos casos acercarse a la realidad sin la utilización de métodos cualitativos, puesto que cerrar las posibilidades de respuesta nos puede llevar a perder información que facilite la comprensión del fenómeno estudiado. Por ello en este estudio también hemos tenido en cuenta una codificación abierta a la hora de determinar el contenido de los discursos y poder determinar niveles dentro de algunas de las categorías y los conceptos de análisis considerados, siguiendo así estrategias derivadas de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Strauss y Corbin 1991), utilizadas también en otras investigaciones en educación histórica (Barca, 2011).

Categorías y procedimiento de análisis

Se ha realizado un análisis pormenorizado de todas las narrativas, estableciendo diferentes niveles de complejidad en conjunto y de forma individualizada de varios marcadores

- Marcadores o categorías del nivel de complejidad de contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos relacionados con complejidad del escrito. En este caso se han escogido cuatro categorías a través de la clasificación realizada por Seixas y Morton (2012) y Sáiz, (2013). En primer lugar la de *relevancia histórica* o la valoración de la importancia de un fenómeno histórico (se subraya su transcendencia, conexiones con otros fenómenos). En segundo lugar, la de *causa y consecuencia* (explica el fenómeno mostrando múltiples variables). En tercer lugar la de *cambio y continuidad* (describe los cambios con un uso adecuado de la temporalización, periodización, establece conexiones temporales) y por último la categoría de *dimensión ética o conciencia histórica* (hace juicios de valor explícito o implícito sobre el fenómeno, relacionándolo con el presente o con su contexto histórico).
- Nivel de complejidad según marcadores/categorías de pensamiento histórico manifestados en el relato: nivel 0 (nulo, sin relato organizado); nivel 1 (ordenación lineal descriptiva sin marcadores de pensamiento histórico o con un nivel bajo de dichos marcadores); nivel 2 (pensamiento histórico medio: relato con al menos un marcador de nivel

medio junto con otros marcadores de nivel bajo o medio); nivel 3 (pensamiento histórico alto: uno o más marcadores con nivel alto).

- Nivel de complejidad del escrito según la taxonomía SOLO: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacional, abstracto ampliado.
- Marcadores según la muestra de contenidos sustantivos del tema histórico del relato (conceptos, hechos, personajes, etapas, etc.), recurriendo aquí a una codificación abierta: 0, nula (vacíos históricos, ausencia o graves errores); 1 básica (descriptivo lineal, con hitos ordenados de forma correcta: hechos político-territoriales seleccionados desde invasión musulmana a conquista cristiana de Granada en 1492); 2 media (relato básico pero con informaciones socio-económicas, culturales y valoraciones de la herencia musulmana o del periodo); 3 alta (relato con explicaciones de contenidos sociales, económicos, políticos y culturales bien estructurados).

Hipótesis

1/ Sería previsible que por el nivel educativo de los alumnos de la muestra, al final de educación superior y grado de Primaria, llegasen a niveles SOLO multiestructurales y algunos relacionales, pensando que dicho nivel crece en relación con el progreso académico

2/ Sería previsible que a nivel de contenidos históricos sustantivos de la narrativa, los alumnos mostrasen niveles de conocimiento básicos, con algunos casos fragmentarios o nulos, dada la presencia de dicho contenido (pasado medieval peninsular) en los contenidos escolares previamente cursados (educación secundaria postobligatoria) y su difusa presencia en el conocimiento informal.

3/ Sería previsible que los metaconceptos de pensamiento histórico presentes en las narrativas, dada su formación como futuros maestros generalistas, débil en su formación histórica disciplinar, dispusiese de niveles muy variables, con alguna presencia de niveles medios. No se descarta el mantenimiento de aprendizajes de la educación secundaria postobligatoria (la presencia de la historia como materia en segundo de bachillerato que ha

exigido el trabajo -al menos en las PAU de Valencia- de destrezas de explicación y trabajo con fuentes).

4/ A tenor de esas hipótesis, el perfil más común que podría esperarse sería el de relatos con contenidos básicos-medios, aunque con niveles multiestructurales SOLO y con algunos casos de marcadores de pensamiento histórico de nivel básico.

Resultados

Tabla 1. Número de alumnos participantes en la investigación por universidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Universidad de Murcia	151	53,4	53,4	53,4
	Universidad de Valencia	132	46,6	46,6	100,0
	Total	283	100,0	100,0	

Tabla 2. Nivel de contenidos históricos en las narrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nulo	142	50,2	50,2	50,2
	Básico	107	37,8	37,8	88,0
	Medio	33	11,7	11,7	99,6
	Alto	1	,4	,4	100,0
	Total	283	100,0	100,0	

Tabla 3. Presencia de metaconceptos de pensamiento histórico en las narrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nulo	139	49,1	49,1	49,1
	Descriptivo lineal básico	119	42,0	42,0	91,2
	Pensamiento histórico medio	24	8,5	8,5	99,6
	Pensamiento histórico alto	1	,4	,4	100,0
	Total	283	100,0	100,0	

Tabla 4. Tipología SOLO en las narrativas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Preestructural	131	46,3	46,3	46,3
	Uniestructural	120	42,4	42,4	88,7
	Multiestructural	31	11,0	11,0	99,6
	Relacional	1	,4	,4	100,0
	Total	283	100,0	100,0	

Una lectura inicial de los datos obtenidos permite constatar una evidencia: el paupérrimo nivel de educación histórica de los estudiantes del Grado de Educación Primaria, sea por la debilidad de sus contenidos sustantivos, el *qué* conocen sobre el contenido histórico demandado, a pesar de provenir éste de su formación básica y estar presente en el conocimiento informal, sea por la ausencia de destrezas para organizar históricamente un relato, el *cómo* narran o exponen dicho contenido. Efectivamente, más de la mitad de los estudiantes no aportan información reseñable alguna y, coincidiendo en porcentaje, tampoco revelan destrezas expositivas mínimas. En este ámbito, prácticamente el 91% de los alumnos no demuestra conocer, y por tanto no usa,

metaconceptos históricos o capacidades para organizar su discurso, limitándose el 42 % de ellos a ofrecer un relato descriptivo con una ordenación temporal lineal de algunas fases del contenido solicitado (invasión musulmana, inicios o hitos de la expansión cristiana y conquista de Granada como final). Es significativo el hecho de que ese grupo de estudiantes carente de contenidos sustantivos y de conceptos de segundo orden reveladores de pensamiento histórico, coincida en parte con quienes muestran (88%) los niveles menores de complejidad expositiva en su discurso según la taxonomía SOLO, preestructural (con planteamiento nulo o erróneo) y uniestructural (con relato simple, lineal, centrado en un único aspecto).

Hay que destacar el hecho de que la complejidad de los relatos y la presencia de marcadores de pensamiento histórico crece proporcionalmente al propio aumento de contenidos sustantivos: coincide que aquellos estudiantes que aportan mayor cantidad de información histórica lo hacen con mayor calidad organizativa, sea en la gradación que hemos establecido según su pensamiento histórico (nivel básico y medio) sea en la taxonomía SOLO (multiestructural). Ello nos demostraría la íntima correspondencia entre ambas variables y la necesidad de una enseñanza que combine contenidos históricos y competencias de pensamiento histórico, pero apelando constantemente a las interrelaciones entre ambos aspectos.

Discusión y conclusiones

En definitiva, no podemos, pues, verificar las hipótesis que previamente planteamos, ya que no encontramos un perfil mayoritario de estudiantes que aporten contenidos históricos básicos o medios, con niveles de complejidad expositiva multiestructural (con relato de diferentes aspectos intentando relacionarlos pero sin lograrlo) y algunos relacional (interrelación de aspectos del relato), y coincidan con una presencia variable de marcadores de pensamiento histórico (nivel básico o medio)

Los resultados indican que los futuros maestros no han recibido una educación histórica apropiada, ni en contenidos sustantivos ni en competencias de pensamiento histórico. Por tanto, difícilmente podrían estar en condiciones de

enseñar historia con los niveles mínimos de suficiencia disciplinar y pedagógica, al menos según los estándares aceptados actualmente por la investigación en didáctica de las ciencias sociales y educación histórica. El problema no sólo deriva del diseño del plan de estudios de los grados de Educación Primaria. También depende, en gran medida, de la irregular, cuando no claramente insuficiente, formación histórica recibida en su Educación Primaria y Secundaria, todavía mayoritariamente centrada en la memorización y reproducción de contenidos factuales o conceptuales previamente seleccionados, como muestra el estudio de los exámenes (Gómez y Miralles, 2013; Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012). No parece que la introducción de las competencias educativas básicas esté paliando esta deficiencia derivada de una rutina escolar fruto del código disciplinar de la historia como materia escolar (Cuesta, 1998) y su reproducción y mantenimiento en libros de texto y prácticas docentes (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013; Sáiz, 2011, 2013). Sería necesario una intervención docente transversal que incrementase la presencia de la educación histórica (en contenidos sustantivos y en competencias históricas, ambos íntimamente relacionados y por relacionar) en los niveles educativos básicos (Primaria y Secundaria) y se viese complementada con una enseñanza y aprendizaje de la misma en la formación de los futuros docentes, tal y como se desarrolla en otros países que insertan una educación histórica básica en la carrera docente (Mora y Paz, 2012 y 2013; Barca, 2011; Seixas, 2012; Wineburg, 2001; Wineburg, Martin y Montesano, 2013)

Bibliografía

Anguera, M. T. et al. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.

Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(2).

Barca, I. (2000), *O pensamento histórico dos joves*, Braga: Universidade do Minho.

Barca, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students'ideas about objectivity in history. In R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education*, Vol. 4:*Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: RoutledgeFalmer.

Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.). *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.

Barton, K. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik y C. Tyson (eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education.* New York: Routledge.

Barton, K. C. (2005). «Best not to forget them»: Adolescents' judgments of historical significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, pp. 9-44.

Barton, K. C. (2012). Applied research: Educational research as a way of seeing. In A. McCully, G. Mills, C. van Boxtel (Eds.), The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives (pp. 1-15). Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network.

Barton, K. y Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good.* New Jersey: Lawrence Erlbaum

Biggs, J. & Tang, C. (2007), *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*, Berkshire, McGrawHill.

Carretero, M. y López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.

Carretero, M., Voss, J. (comp.) (2004), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu

Chapman, A. (2009a), *Towards an Interpretations Heuristic: A case study exploration of 16-19 year old students' ideas about explaining variations in historical accounts*. Unpublished EdD Thesis, Londres, Institute of Education, University of London.

Chapman, A. (2009b), Introduction: constructing history 11-19. Cooper, H., Chapman, A. (ed.), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage, pp. 1-8.

Chapman, A. (2011a). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters*, Nicosia, Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers, pp. 169-216.

Chapman, A. (2011b). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument. *Educar em Revista*, *42,* 95-106.

Chapman, A. (2011c). Historical Interpretations. En Ian Davies (Ed.), Debates in History Teaching. Oxon: Routledge, pp. 96-109.

Clark, P. (2011) (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press

Cooper, H., Chapman, A. (ed.) (2009), *Constructing History, 11-19*, Londres, Sage.

Domínguez, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 76, 62-74.

Gómez, C. J. & Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación de competencias? *Revista complutense de educación, 24 (1)*, 91-121.

Gómez, C. J.; Rodríguez, R. A. & Simón, Mª M. (2013). Conocimientos y saberes escolares de ciencias sociales en tercer ciclo de Primaria. In J. Prats et al. (eds.). *Historia e Identidades Culturales* (pp. 600-613). Braga: Universidad do Minho.

Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, pp. 65-108.

Greene, J. C.; Caracelli, V.J. & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274.

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

Lee, P. (2005), Putting principles intro practice: understanding history. En Donovan, M., Bransford, J. (ed.), *How students learn: History in the classroom*, National Academies Press, Whasington, pp. 31-77

Lee, P., Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. En Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres, New York University Press, pp. 199-222.

Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA. En Hughes, M. (ed.), *Progression in Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 50-81.

Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En Carretero, M., Voss, J. (comp.), *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 217-248.

Lee, P.; Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened. Progression in understanding about historical accounts", *Teaching History*, 117, pp. 25-31.

Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*, Toronto, University of Toronto Press

Lévesque, S. (2011). Le pensée historique: pour le développement de le litératie critique en histoire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens,* Éte/summer, pp. 13-16.

López Facal, R. et al. (2011) (eds.) *Pensar históricamente en tiempos de globalización.* Santiago de Compostela: USC.

Miralles, P., Gómez, C.J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la escuela, 78,* 19-30.

Monte-Sano, Ch. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(4), pp. 539-568.

Mora, G. & Paz, R. (2012), El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.

Mora, G. & Paz, R. (2013), La enseñanza del 'tiempo histórico': problemas y perspectivas, *Historia & Ensino*, 19, 1, 29-47

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.

Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 4, pp. 1015-1038

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, pp. 81-89.

Prats, J. y Santacana, J. (2011) ¿Por qué y para qué enseñar historia?. En J. Prats (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (25), 37-64.

Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *70,* 67-77

Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27,* 43-66

Schmidt, M. A. & Barca, I. (org.) (2009), *Aprender história: perspectivas da educação histórica*: Ijuí: ed. Unijui

Seixas, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En I. Nakou e I. Barca (eds.). *Contemporany Public Debates over History Education* (pp. 11-26). Charlotte: Information Age Publishing.

Seixas, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (ed.). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver-Toronto: UBC Press.

Seixas, P. (Ed.) (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Toronto University Press

Seixas, P. y Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson, Toronto.

Stearns, P.N., Seixas, P., Wineburg, S. (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, Nueva York-Londres, New York University Press

Strauss, A. & Corbin, J. (1991), *Basics of Qualitative Researchs – Grounded Theory Procedures and Techniques*, NewBury Park: Sage.

Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student´s reasoning about the past. *Educational Psychology Review, 20,* 87-110

VanSledright, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy.* New York: Routledge.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards.* New York: Routledge.

Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnaturals Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia, Temple University Press.

Wineburg, S. Martin, D. y Monte-Sano, Ch. (2013): *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*, Nueva York, Teachers C

FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL: IMPORTANCIA DEL CRECIMIENTO PERSONAL Y AUTORREALIZACIÓN

Mª del Carmen Pegalajar Palomino, Lara López Hernáez

(Universidad Católica de Murcia)

Introducción

A pesar de que los docentes no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad del sistema educativo, tienen además un rol protagonista en la configuración de las experiencias de aprendizaje del alumnado. El docente, junto al alumno y su familia, es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; es el agente que mejor conoce el hecho educativo, por lo que sus criterios y opiniones resultan cruciales para acercarse a los problemas y necesidades de la realidad educativa, en pro de su mejora.

Varios estudios señalan el factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de reforma de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillán, 2005). Por ello, resulta necesario, entre otras acciones, implementar políticas que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales, así como revisar los sistemas de formación y las claves de la profesión según los nuevos escenarios sociales y culturales (Vezub, 2007).

Por ello, la formación del docente es considerada componente de calidad de primer orden en el sistema educativo español, de ahí la necesidad de analizar o profundizar en aquellos aspectos que pueden favorecer o entorpecerla; así pues, el análisis de los valores de autorrealización y crecimiento personal del futuro docente supone un proceso de enorme interés, pues repercute de manera directa en su equilibrio psicológico, en su relación con los demás y en su desempeño docente.

En este sentido, se plantea la compleja e incierta labor de formar a profesionales para acometer múltiples, simultáneas y complejas funciones en contextos prácticos, diversos y caracterizados por (Mérida, 2009):

a) Desarrollar sus tareas en un contexto socio-cultural determinado, generalmente desconocido, alejado de su propio contexto vital e imprevisible en el momento de su formación.

b) Su labor se sitúa en contextos prácticos caracterizados por la convergencia y simultaneidad de múltiples elementos (físicos, psicosociales, epistemológicos…) que contribuyen a crear una situación compleja que reclama la actuación y toma de decisiones inmediatas.

c) La tarea docente se desarrolla en un marco institucional determinado que, como organización, posibilita o dificulta, favorece o perjudica, potencia o inhibe unas determinadas prácticas, valores y actuaciones.

d) La labor del maestro se debe desarrollar en un clima de colaboración entre docentes, en el que se favorezca el intercambio de experiencias, innovaciones y dificultades, al tiempo que permite asegurar a su alumnado una coherencia o, al menos, cierta continuidad en su proceso formativo.

e) Se les demanda desarrollar una óptima mediación entre el conocimiento científico de las distintas disciplinas y las capacidades de aprendizaje del alumnado.

f) En la actualidad, se aboga por un profesional reflexivo y autocrítico, capaz de valorar colaborativamente sus actuaciones y mejorar aquellas dimensiones menos ajustadas a las finalidades previstas.

g) Preparación en el ámbito de la orientación personal, familiar y profesional.

Así la profesión docente ha cambiado y los aspectos educativos han tomado una mayor importancia de la que pudieron tener en el pasado. Palomera, Fernández y Brackett (2008) señalan la importancia de la formación inicial y permanente del docente para que llegue a desarrollar su bienestar y

rendimiento laboral.

Metodología

Este trabajo pretende evaluar los valores de autoconcepto y autorrealización de futuros docentes de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia. Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recogida de datos a través de la técnica de la encuesta, mediante el Cuestionario de Autoconcepto y Realización (Domínguez, 2001). Dicho instrumento responde a una escala tipo likert cuyas opciones de respuesta oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=muy de acuerdo y 5=totalmente en desacuerdo). Está conformado por 55 ítems agrupados en seis factores que recogen la autovaloración del alumno en contenidos considerados clave para el constructo "Autorrealización" tales como: autoconcepto, proyectos, actitud ante la tarea, amistad y amor, preocupación social y fuerza del yo.

Por su parte, la población objeto de estudio está compuesta por alumnado de 1º, 2º y 3º curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia (n=183). De la muestra, un 96.2% está conformado por mujeres, frente al 3.8% de hombres. Sus edades oscilan, en un 54.1% de las ocasiones, entre 18 y 21 años, frente al 32.0% de alumnos que tienen una edad situada entre los 22 y 25 años y un 13.8% que son mayores de 26 años. Además, sólo un 38.3% han cursado estudios en otra titulación, frente al 60.7% que se encuentra cursando el Grado de Educación Infantil como primera titulación para su formación académica, y un 64.4% ha cursado anteriormente el Ciclo Formativo de Grado Superior en Terapia Ocupacional. Finalmente, y al cuestionar el motivo por el que cursan dicho título, un 89.6% de la muestra considera que lo hace por motivos vocacionales, frente al 8.2% que sostiene la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo estable, y el 1.1% (respectivamente) dice haber accedido a este título para adquirir cierto prestigio o por influencia de algún familiar o profesor.

Para la aplicación del cuestionario a la muestra, se contactó con el alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia al que se le presentó el objetivo de la investigación y se le invitó a cumplimentar el

cuestionario, asegurándole el anonimato y confidencialidad de los datos aportados.

Por su parte, para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa SPSS (versión 21 para Windows) al considerarlo un recurso idóneo para este trabajo. De este modo, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones del cuestionario, así como en aquellos ítems que han obtenido resultados más significativos.

Resultados

En general, se observa cómo el alumnado obtiene puntuaciones bastante favorables para cada una de las dimensiones relacionadas con el constructo "autorrealización". En su mayoría, el alumnado afirma sentirse plenamente de acuerdo o de acuerdo con las proposiciones planteadas, lo que permite inferir valoraciones bastante favorables hacia dicho ámbito (Figura 1).

Así pues, los resultados demuestran cómo, para la dimensión denominada "Amistad y Amor" el alumnado obtiene las mejores puntuaciones (M=1.77; SD=.542). Ello implica analizar tanto la conducta del alumno hacia los otros (sociabilidad y comunicación, respeto, colaboración e identificación) como la de los otros hacia él (recibir afecto, valoración positiva, ser respetado y recibir colaboración y ayuda). De igual modo, el alumnado obtiene muy buenas valoraciones para la dimensión "Actitud ante la tarea" (M=1.95, SD=.608), valorando tanto la afectividad (disponibilidad ante la tarea, motivación y evaluación de logro) como la efectividad (planificación, precisión de la acción y evaluación del trabajo).

Por su parte, y para la dimensión "Autoconcepto" el alumnado obtiene unas puntuaciones bastante positivas (M=2.04; SD=.520) analizando su nivel de satisfacción personal, valoración personal general, valoración física, capacidad intelectual, estado de ánimo, interacción social, enfrentamiento con la realidad y adaptación normativa. De igual modo, la dimensión "Fuerza del Yo" es valorada de forma favorable por el alumnado; así pues, se examina el nivel de austeridad, disponibilidad al esfuerzo, persistencia, tolerancia, búsqueda de alternativas, tolerancia social y autonomía.

No obstante, el alumnado obtiene también valoraciones muy favorables para la dimensiones “Proyectos”, centrada en analizar el potencial de disfrute y la adecuación de los proyectos realizados (M=2.20; SD=.563), y “Preocupación social” dirigida a examinar el nivel de preocupación y acción del alumnado encuestado (M=2.22; SD=.826).

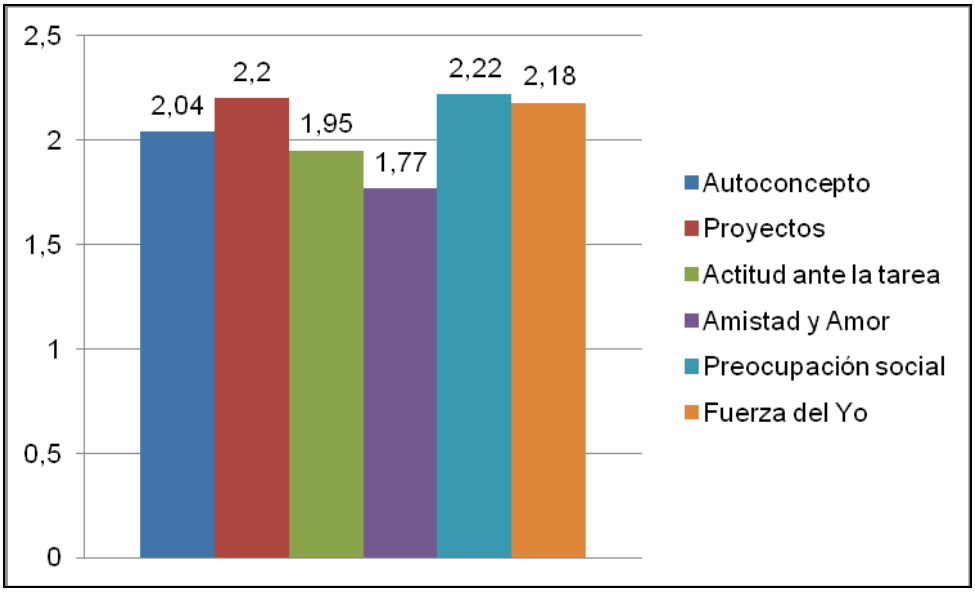

Figura 1. Análisis descriptivo para cada dimensión del cuestionario

A continuación, se analiza la distribución de frecuencias para aquellos ítems en los que se han obtenido puntuaciones más significativas en cada una de las dimensiones. Así pues, para la dimensión “Amistad y Amor” se destaca el ítem 21: “Me siento muy alegre cuando un familiar o amigo le salen bien las cosas”. En este caso, en la figura 2 se observa cómo un 71.8% se muestra plenamente de acuerdo con dicha proposición y un 22.1% de acuerdo con el planteamiento. Por el contrario, un 3.3% afirma ser indiferente con la afirmación, un 2.2% totalmente en desacuerdo y un 0.6% en desacuerdo, lo que lleva a considerar que este porcentaje de alumnado no se alegra de las cosas positivas y buenas que le sucedan a las personas de su alrededor.

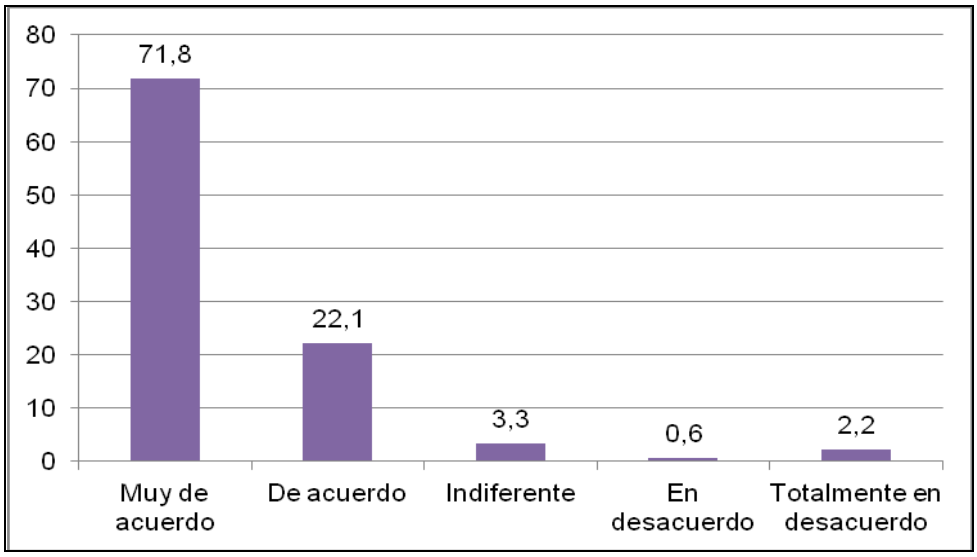

Figura 2. Análisis de frecuencias del ítem 21

En segundo lugar, y para la dimensión "Actitud ante la tarea", se debe destacar los resultados obtenidos en el ítem 48: "Normalmente me paro a revisar el trabajo hecho para ver los posibles fallos y lograr la máxima perfección". En este caso, tal y como se muestra en la figura 3, un 46.7% de la muestra se muestra de acuerdo con dicho planteamiento y un 37.9% totalmente de acuerdo con la proposición planteada. Por su parte, un 12.6% se muestra indiferente y un 2.7% manifiesta estar en desacuerdo con el planteamiento, lo que nos induce a considerar que este porcentaje de la muestra no apuesta por revisar el trabajo realizar para lograr así un mejor rendimiento y eficacia en el aprendizaje.

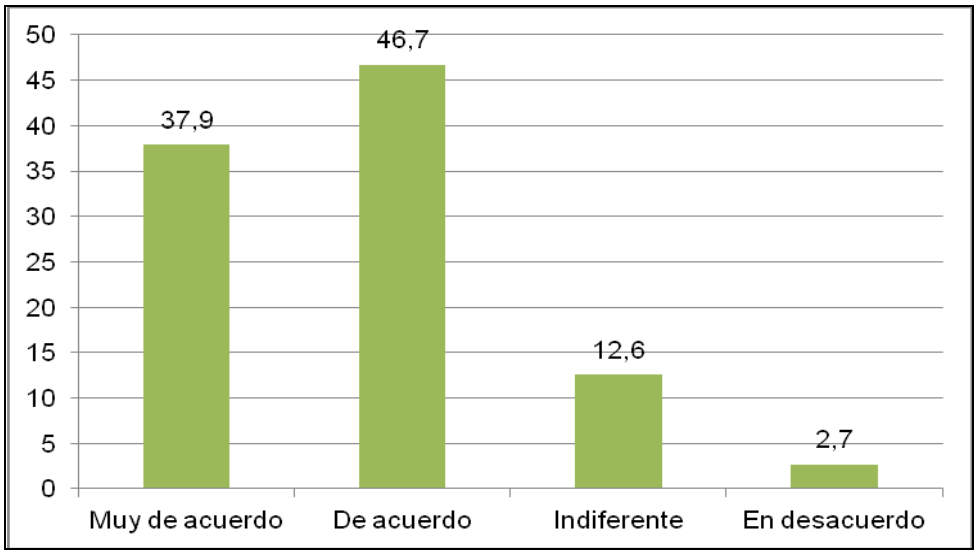

Figura 3. Análisis de frecuencias del ítem 48

Para la dimensión “Autoconcepto”, se ha de analizar el ítem 19: “Me suelo interesar por conocer los problemas y las ilusiones de mis familiares o amigos”. En este caso, tal y como se expone en la Figura 4, un 59.0% del alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia afirma tener interés hacia el conocimiento de los problemas de familiares o amigos y un 35.0% se muestra de acuerdo con tal proposición. En un porcentaje menor, se destaca cómo un 3.3% se muestra indiferente a la hora de valorar su interés hacia los problemas de los demás, un 2.2% totalmente en desacuerdo y finalmente, un 0.5% en desacuerdo con el planteamiento.

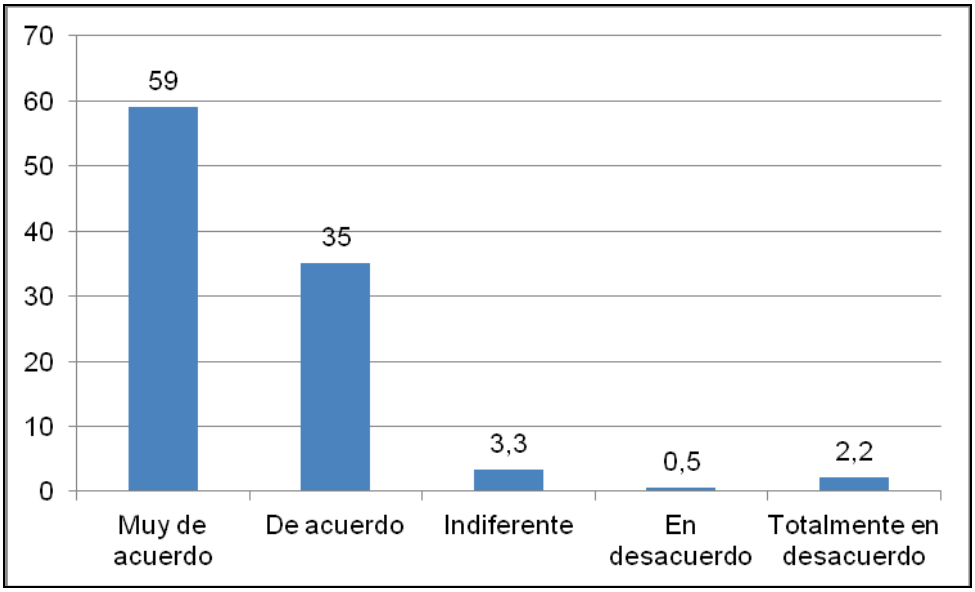

Figura 4. Análisis de frecuencias del ítem 19

Para la dimensión “Fuerza del yo”, se destaca el ítem 43: “Suelo ser constante y persistente en el trabajo, tarea o estudio que inicio”. En este caso, tal y como se aprecia en la figura 5, un 45.3% se muestra de acuerdo con dicho planteamiento y un 32.6% totalmente de acuerdo con la proposición planteada. Por el contrario, un 16.6% se muestra indiferente, un 3.9% en desacuerdo y un 1.7% afirma no tener constancia en su trabajo diario.

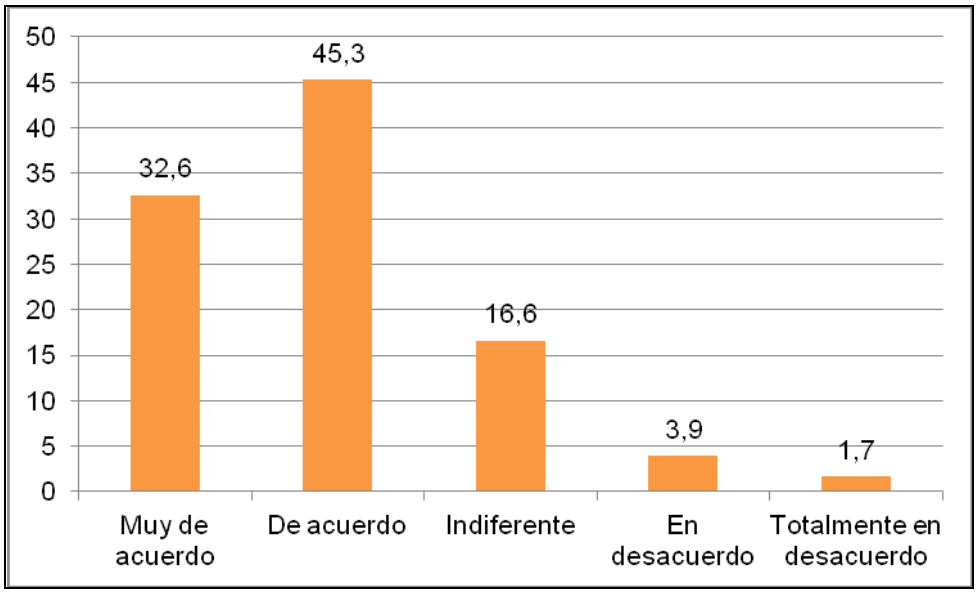

Figura 5. Análisis de frecuencias del ítem 43

Para la dimensión "Proyectos", se destaca el ítem 32: "Suelo pasarlo bien imaginando cosas que podría hacer" (Figura 6). En este caso, los resultados obtenidos muestran cómo un 44.3% del alumnado encuestado considera positivo imaginar proyectos futuros, frente al 38.8% que se muestra muy favorable por tal proposición. Por el contrario, un 10.4% se muestra indiferente, un 4.9% afirma estar en desacuerdo con dicho planteamiento y, finalmente, un 1.6% totalmente en desacuerdo, lo que nos induce a considerar que el alumnado prefiere no pensar en proyectos futuros.

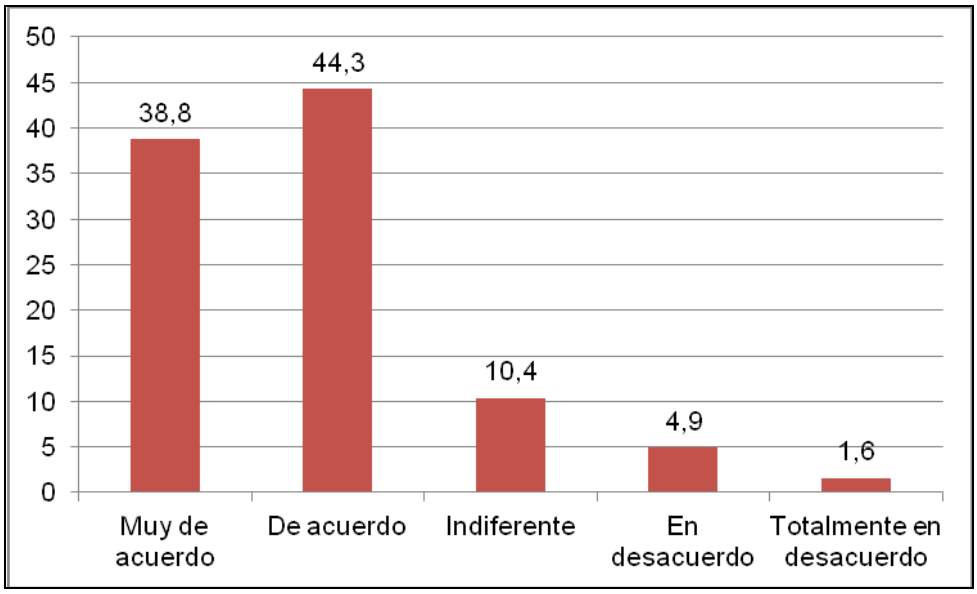

Figura 6. Análisis de frecuencias del ítem 32

Para la dimensión “Preocupación social”, se ha seleccionado el ítems 27: “Pienso que puedo ayudar a solucionar los problemas de otras personas”. En este caso, los datos obtenidos y reflejados en la figura 7 demuestran cómo un 63.4% se muestra totalmente de acuerdo con la propuesta y un 20.2% plenamente de acuerdo. Por su parte, resulta significativo cómo un 11.5% del alunando afirma ser indiferente ante la proposición, un 3.8% estar en desacuerdo y un 1.1% totalmente en desacuerdo, por lo que consideran que no pueden ayudar a resolver problemas o dificultades que tengan las personas de su entorno.

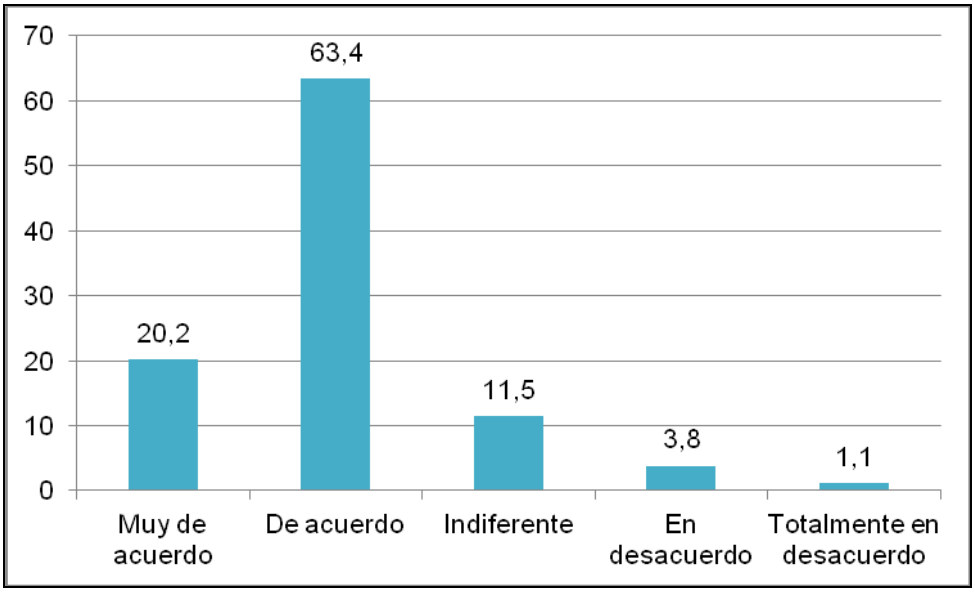

Figura 7. Análisis de frecuencias del ítem 27

Discusión y conclusiones

Este trabajo ha permitido conocer los valores de autoconcepto y autorrealización de futuros docentes de Educación Infantil de la Universidad Católica de Murcia. Sin duda, un aspecto de vital importancia a considerar, pues tal y como afirman Barber y Mousher (2008): *“La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes”* (p.47). Así pues, para que el sistema educativo esté de acuerdo con la calidad y la exigencia demanda desde el modelo social actual, debe partirse de la formación los docentes.

No obstante, la formación docente no debe recaer sólo sobre contenidos de tipo académico, sino que se ha de trabajar desde el ámbito de la autorrealización y el crecimiento personal para favorecer el desarrollo integral del mismo. Así pues, los resultados obtenidos demuestran unas valoraciones bastante positivas por parte de los futuros docentes hacia todas y cada una de las dimensiones valoradas tales como:

a) Autoconcepto y autoestima, pues los futuros docentes de Educación Infantil afirman tener una imagen positiva de sí mismos, tanto en la valoración de las capacidades y cualidades de belleza, inteligencia, eficacia, bienestar físico o habilidades sociales, como en la satisfacción mostrada respecto a su propia identidad, realización, forma de ser y a sus relaciones afectivas e interpersonales.

b) Empatía y realización social, definida como la inclinación a realizarse afectiva y socialmente, de manera especial, a través de las personas más íntimas y allegadas, mostrando preocupación, interés, identificación y afecto o cariño por ellas. También, a través de las buenas relaciones cotidianas con la gente del entorno, mostrando simpatía, amabilidad, humor o alegría y sintiéndose, a su vez, gratificados por su valoración, respeto y afecto. Asimismo, manifestando inquietud por los problemas de los demás y ofreciendo su colaboración.

c) Afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer, que implica la disponibilidad y capacidad para afrontar problemas, para tolerar las dificultades, para aceptar las estructuras y normas establecidas, para buscar alternativas y para actuar de modo operativo, con la adecuada planificación y supervisión, como consecuencia tanto de la propia autoconfianza, como del gusto por la aventura que brota del autodesafío, del perfeccionamiento y de la superación de las dificultades, así como de contar con un adecuado nivel de autocontrol y autoexigencia.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL – CINDE.

Barber, M. y Mourshed M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Chile: PREAL.

Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio.* Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa.* Madrid: Akal.

Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 39–47. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477739.pdf (consultado el 5 de Marzo de 2014).

Palomera, R., Fernández, P. y Bracket M. (2008) La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.

Vaillan, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional.* Octaedro: Barcelona.

APRENDER A LIDERAR: LA FORMACIÓN DE LA DIRECCIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

J. Eliseo Valle Aparicio

(Universidad de Valencia)

Introducción

En nuestros días existe un acuerdo en que el rol, los cometidos y el liderazgo que desempeñan los directores[5] y sus equipos directivos en los centros educativos, constituyen elementos absolutamente relevantes como factores de calidad para la mejora de la acción educativa (Leithwood & Reihl, 2003). El liderazgo activo del director, distribuido en toda la organización, se configura como un elemento fundamental en la elaboración de estrategias de organización y planificación de los recursos disponibles en los centros docentes, así como en la generación de un buen clima, factores ambos tendentes a propiciar escuelas eficaces (Álvarez, 2004; Gairín, 2004; Montero, 2011; Valle, 2012a).

En este esquema, sin embargo, la formación de los directores no se ha considerado tradicionalmente una cuestión urgente ni necesaria, y de ahí que tampoco abunden las investigaciones sobre selección y formación de directivos (Inmergart, 1989). Destacar su relevancia es un fenómeno relativamente reciente, al ponerse de manifiesto que las escuelas son organizaciones complejas, que necesitan equipos directivos con perfiles profesionales específicos en dirección y gestión de recursos humanos y financieros, y que en definitiva son responsables de implementar con éxito los proyectos educativos de los centros docentes a cuyo frente se sitúan.

[5] Todas las referencias a los directores contenidas en el presente artículo, así como cualesquiera otras efectuadas en género masculino, se entienden hechas indistintamente en género masculino o femenino.

Algunos datos explicativos de la escasa importancia atribuida a la formación de los directivos escolares los apunta con acierto Bardisa (2007), cuando menciona que al surgir la figura de la dirección no se pensó tanto en la formación necesaria para el desempeño eficaz del cargo, como en los requisitos para ser director de una escuela pública (antigüedad, selección por concurso-oposición…). También alude a las imágenes que resumían la idea de la dirección en la representación social, concebida como un cargo exclusivamente unipersonal, del que destacaba su imagen de autoridad. Por otro lado, a la hora de plantearse la formación de los directivos educativos se recurrió a los modelos de gestión de organizaciones industriales y comerciales, diseñando un adiestramiento profesional de corte técnico y administrativo, centrado en aspectos burocráticos. En esta misma línea argumental, otros autores apuntan que la formación tradicional se ha limitado en términos generales a conocer la letra de leyes y reglamentos, reproduciendo esquemas de organización gerencialistas, sin dar espacio a aspectos como la reflexión sobre la democracia escolar, ni al compromiso de la organización escolar con proyectos de transformación comunitaria (Gimeno, 1997).

En nuestros días, sin embargo, el panorama es bien distinto. Asistimos a un momento en que las capacidades profesionales de los directores y el resto de miembros del equipo directivo resultan fundamentales para poder responder eficazmente a los numerosos y variados desafíos que plantea una escuela caracterizada por ser una institución específica, compleja, multidimensional y multicultural, con numerosos y amplios objetivos, que se despliegan en una variedad de contextos (Poggi, 2001). Y desarrollar tales capacidades convierte a la formación inicial y continua de estos directivos en un tema crítico, particularmente en nuestro país, donde el perfil de la dirección de centros educativos es ciertamente peculiar, ya que contamos con un modelo de dirección pseudoprofesional (Valle, 2012b), en el que los docentes no desean asumir funciones directivas, un factor que resulta ciertamente anómalo en cualquier organización (Sáenz y Debón, 2000).

En estas circunstancias, analizar la formación con que cuentan los directores y resto de miembros del equipo directivo, reflexionando sobre la necesidad, tipología y características de la misma, así como sobre los ámbitos que tal

instrucción profesional debiera abarcar, las competencias hacia las que debiera orientarse y otros aspectos definitorios de su perfil, y hacerlo a través de las voces de los propios interesados, no solo resulta oportuno, sino muy conveniente. Este es el objeto de la investigación que se documenta en estas páginas.

Metodología y objetivos del estudio

El estudio aborda el tema de la formación de los equipos directivos de los colegios de educación infantil y primaria (CEIPS) valencianos. Las técnicas de investigación utilizadas han sido dos: a) Una encuesta realizada a una elevada muestra representativa de los directores de CEIPS de la Comunidad Valenciana (n=234, con un índice de respuesta del 93,6 % sobre las 250 encuestas realizadas), con un cuestionario remitido y devuelto por correo electrónico, que combinaba preguntas cerradas (ya con respuestas de alternativa dicotómica o de elección múltiple) con otras parcial o totalmente abiertas; y b) La realización de una serie de entrevistas en profundidad semi-estructuradas a una selección de directores (32). Se trata de opciones metodológicas distintas que en un momento posterior se han articulado de una forma conjunta en la interpretación del objeto de estudio general y de los ítems específicos que lo componen.

Los grandes propósitos de la investigación han sido los siguientes:

- Descubrir el nivel formativo que poseen los directores y el resto de miembros de los equipos directivos, tanto la inicial, como la han ido adquiriendo de forma continua, con objeto de mantener actualizados sus conocimientos y competencias para adecuarse a los variados y cambiantes requerimientos que la dirección de CEIPS comporta.
- Conocer la opinión de los directores sobre la necesidad de formación para desempeñar con eficiencia los cometidos directivos, sobre las áreas en que dicha formación debería centrarse, así como sobre el tipo de instrucción, características de la misma, etc.

1. Averiguar la valoración que desde la dirección se otorga a la formación de los equipos directivos como factor clave para mejorar la calidad de las instituciones educativas.

Resultados

La investigación nos ha aportado información relevante sobre los aspectos siguientes:

1. La formación previa o inicial. Al preguntar a los directores si contaban con una preparación específica o capacitación profesional concreta, descubrimos una plantilla no demasiado preparada *a priori* en aquellas materias más relevantes para desempeñar la dirección, ya que un 62 % de los mismos declaran poseer una capacitación o formación específica, frente al 38 % que no ha llevado a cabo ninguna instrucción *ad hoc* para ocupar su actual puesto directivo. En muchos casos han asistido únicamente a cursos que abordaban cuestiones concretas, pero son pocos los que han recibido una formación integral, que les capacite para ejercer adecuadamente las diferentes competencias que debe asumir un director, que son además de heterogéneas, muy cambiantes. No olvidemos que la existencia o no de una formación específica se plantea en el contexto de una dirección no profesional, en el que además una gran proporción de los directores no accedieron a su cargo presentando su candidatura: “Algunos asumen la dirección porque en su centro nadie quiere ser director, sin hacer el cursillo de preparación mínimo, y no saben ni por dónde empezar. Hay aspectos administrativos, económicos y jurídicos, en los que el director tiene mucha responsabilidad y para los que no se encuentra específicamente formado. Yo creo que eso no puede ser, que debiera contarse con una preparación específica, porque ser director no es fácil.” (Entrevista nº 8)”

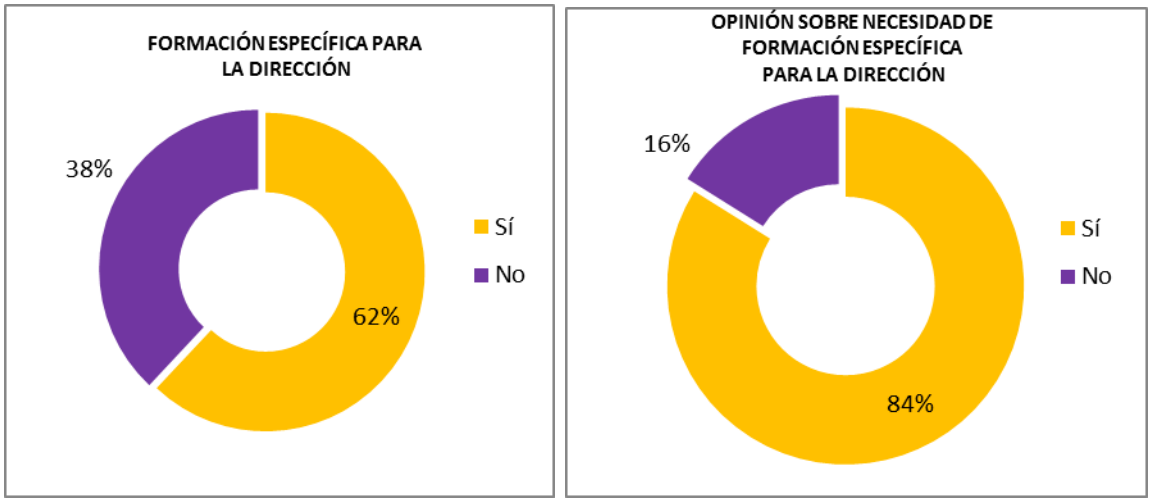

Gráfico 1: Formación específica para la dirección. Opinión sobre la necesidad de dicha formación

Mucho mayor es, sin embargo, la proporción de directores que creen que dicha capacitación profesional es necesaria, que son el 83,9 %, y que reivindican que la Administración educativa debiera formarlos y proporcionarles herramientas con las que enfrentarse a una sociedad cada vez más compleja. Sólo 16 de cada 100 maestros dudan de su necesidad o conveniencia, un porcentaje todavía importante, algunos de los cuales reivindican que la dilatada experiencia que poseen como docentes y, muchos de ellos, como directores, es tanto o más importante que una formación puramente teórica y abstracta, alejada de los problemas y la casuística diaria de los centros educativos.

2. *La formación permanente o continua.* La dirección es una labor compleja, caracterizada por la heterogeneidad de sus cometidos: los directores desarrollan competencias tan importantes como distintas entre ellas. Para hacerlo con un grado razonable de eficacia y eficiencia, es indudable que necesitan una formación continua, que debe renovarse y ser actualizada con la oportuna periodicidad.

La primera cuestión que apuntan los directores es que la formación permanente que reciben es puntual y más bien escasa, y sobre todo que no siempre responde a sus expectativas y necesidades reales. Reivindican que en el diseño de la formación debieran ser consultados, con objeto de que la misma

incluyera aquellas cuestiones que más les preocupan, para las que no cuentan con una preparación específica, y que por otro lado son muy cambiantes.

Algunos de ellos critican la formación recibida por excesivamente teórica, alejada de sus expectativas y necesidades y diseñada desde instancias desconocedoras de la realidad de los centros educativos.

Atención al contexto, formación que tenga en cuenta la complejidad de la institución escolar, y carácter eminentemente práctico de la misma, son los tres ejes que definen la formación que piden los directores de CEIPS.

3. Principales temas de interés formativo. En cuanto a las áreas en las que debería centrarse la formación de los equipos directivos, sus testimonios sitúan en un primer puesto la relativa a la dirección de recursos humanos. Ocho de cada diez directores de CEIPS (el 79,1 %) expresan de forma clara y rotunda un interés formativo en estrategias y tácticas de dirección de personal (coaching, liderazgo emocional, etc.). El manejo y gestión de recursos humanos es una tarea difícil, particularmente en centros con un número importante de efectivos, que comprenden no sólo al personal docente, sino a personal administrativo o de servicios. En el caso de los docentes, en muchos CEIPS la plantilla presenta un grado de inestabilidad muy acusado, lo que entraña no pocos problemas para la dirección del centro. En otros colegios los directores cuentan con una plantilla estable al cien por cien, con una carrera profesional larga, una antigüedad elevadísima, que por ello resulta muy difícil de enrolar en proyectos nuevos o de motivar de cara a cualquier cambio.

Los directores carecen de una verdadera capacidad de decisión en materia de elección de profesores, por su carácter funcionarial; también adolecen de falta de autoridad para tomar medidas efectivas cuando son necesarias. Por todo ello, si no existen resortes legales para ejercer una dirección en la que hacer oír más su voz, resulta imprescindible que cuenten con una formación que les dote de competencias y destrezas para dirigir, en el marco legal actual, los recursos humanos de sus centros con los más altos niveles de eficacia y eficiencia.

Tabla 1. Principales temas formativos de interés para los equipos directivos.

PRINCIPALES TEMAS FORMATIVOS DE INTERÉS PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	
	Total
Gestión del tiempo	34,6%
Dirección de recursos humanos	79,1%
Toma de decisiones	62,4%
Convivencia y resolución de conflictos	75,6%
Tareas administrativas y burocráticas	60,7%
Innovación educativa	73,1%
Legislación educativa	67,5%
Temas jurídicos generales	36,8%
Organización de servicios extraescolares (comedor, autobús…)	29,9%
Otras materias	3,8%
TOTAL	(234)

La segunda cuestión que suscita el interés formativo de los directores, hasta el punto de que tres de cada cuatro (el 75,6 %) así lo afirman, es la relativa a la convivencia y la resolución de conflictos. Son conocidas las dificultades que entraña la convivencia diaria en un centro docente, con sectores de la comunidad educativa con intereses diversos, lo que hace que en determinadas circunstancias surja el conflicto. Adquirir una formación que capacite para gestionar con éxito tales situaciones es, sin duda, muy positivo para los directores de los CEIPS valencianos, y dicha valoración se ha visto reflejada en la encuesta.

La tercera cuestión que preocupa a los equipos directivos es la innovación educativa. Los directores son profesores que lideran un proyecto educativo y por tanto observan un alto interés en la renovación y perfeccionamiento de cualquier elemento que redunde en un mejor y más elevado nivel académico para su alumnado. Tres de cada cuatro directores (el 73,1 %) así lo creen.

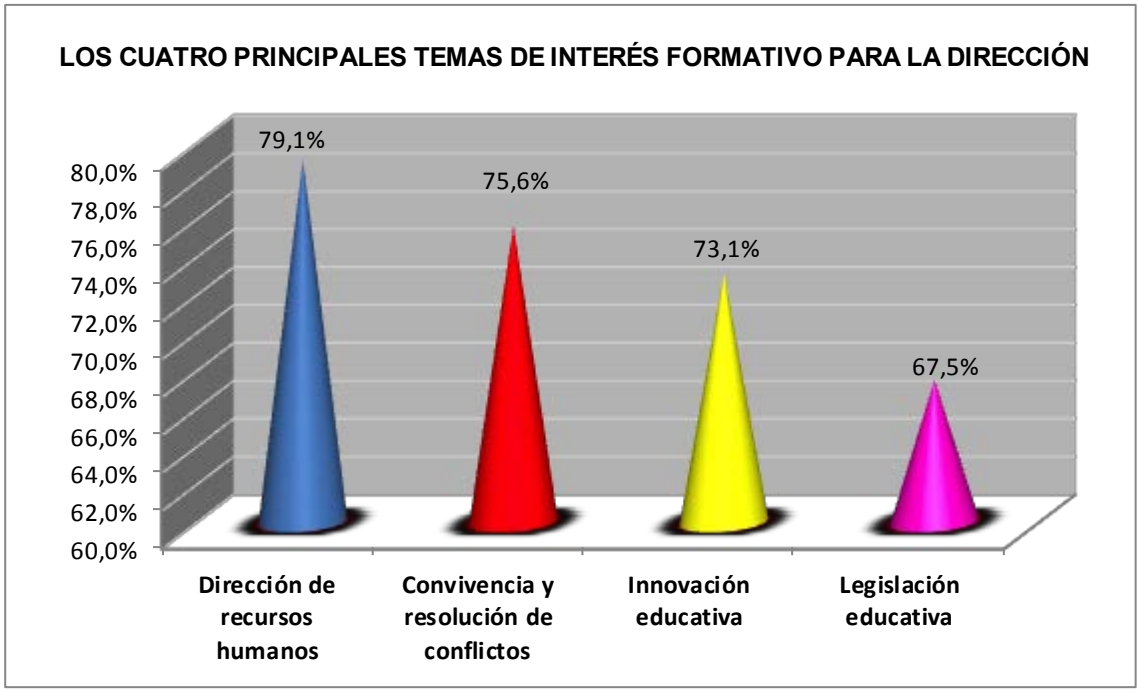

Gráfico 2. Los cuatro principales temas de interés formativo para la dirección.

Continuando con los temas que suscitan el interés formativo de los directores, tres cuestiones atraen de forma importante su atención, lo que les lleva a manifestar la necesidad de ser, como líderes de un centro docente, instruidos sobre las mismas, con porcentajes que oscilan entre el 60 y el 70 %. Se trata de la legislación educativa (67,5 %), que es cambiante, densa desde el punto de vista de las numerosas y variadas materias que regula, y cuya vigencia y respeto en el colegio debe garantizar el director; la toma de decisiones (una materia atractiva desde el punto de vista formativo para el 62, 4 %); y finalmente, la instrucción en tareas administrativas y burocráticas (importante para el 60,7 %).

A una distancia importante se sitúan el resto de temas formativos, que son, por orden descendente, la formación en temas jurídicos generales (36,8 %); la gestión del tiempo (34,6 %); y en tercer lugar, la organización de servicios extraescolares, cuyo conocimiento y aprendizaje valoran tres de cada diez directores de centros docentes (29,9 %).

4. Cauces informales de formación. Los directores han establecido en muchos casos redes formativas con equipos directivos de otros centros educativos, con el objetivo de autoimpartirse formación en temas monográficos

de su interés, con una perspectiva totalmente pragmática. Son los denominados seminarios de equipos directivos, organizados para posibilitar el contacto y reuniones de secretarios, jefes de estudio y directores, en algunos distritos educativos. En estos encuentros periódicos desarrollan una formación fundamentalmente de tipo práctico, ya que se plantean cuestiones reales concretas y el modo de abordarlas de una forma conjunta, uniformizando planteamientos y soluciones; ello sin perjuicio de que también se analicen temas de mayor calado teórico, como normativas novedosas en materia de educación, etc.

Se trata de reuniones organizadas por los propios centros educativos y hasta cierto punto, institucionalizadas desde la Administración. Los directores las juzgan muy positivas en términos formativos, además de tener otros efectos beneficiosos, como favorecer un contacto profesional útil con colegas dedicados a funciones análogas.

Esta colaboración de los centros educativos en red sin duda favorece el cambio, ofreciendo un medio para ejercer el liderazgo y la responsabilidad compartida. Pero en este caso nos interesa subrayar particularmente su vertiente formativa, ya que los seminarios procuran oportunidades de aprendizaje a los profesionales de los equipos directivos de los centros educativos, permitiendo detectar las necesidades de gestión y de dirección, abordándolas a nivel teórico y práctico: “Esta práctica es bastante interesante porque te permite conocer los centros de tu zona. Para mí tiene además un alto nivel formativo el pertenecer a este seminario de directores, ya que cada uno aporta su experiencia, su forma de hacer las cosas, a veces uniformizamos formas de actuar en temas diversos y vemos que funciona” (Entrevista nº 14).

5. Cuestiones prácticas relativas a la formación. Ciertos testimonios critican el que la formación se lleve a cabo en muchos casos fuera del horario, por la dificultad de asistir a las actividades formativas, particularmente cuando tienen una duración notable. Entienden que la formación debiera ser concebida como una parte esencial de sus cometidos directivos, y realizarse durante la jornada de trabajo, porque de otro modo existen directores a los que resulta difícil

asistir, si tenemos en cuenta que su jornada laboral en muchos casos se prolonga más allá de lo establecido. Finalmente, manifiestan su preferencia por la impartición de módulos formativos de duración razonable, repetidos con la necesaria frecuencia, y que incorporen temas novedosos, anticipándose a su aparición en la escuela.

Discusión y conclusiones

La escuela es una realidad altamente compleja, por lo que existe un acuerdo general en el hecho de que la formación previa de los cargos directivos es algo necesario y deseable, ya que el liderazgo educativo requiere de una rigurosa formación inicial, centrada en la adquisición de capacidades y habilidades generales y en otras más específicas, habilitantes todas ellas para la dirección y gestión de una institución cambiante, con demandas numerosas y heterogéneas y altamente particular. La investigación, sin embargo, nos permite concluir que el modelo directivo pseudoprofesional y los procedimientos de selección utilizados de facto para el reclutamiento de los cargos directivos, no tienen en cuenta su formación previa como un elemento fundamental. Se advierte por tanto un desajuste entre las capacidades, características y destrezas que debe poseer un director y la ausencia de un perfil previo profesional.

Los testimonios de los directores han remarcado la importancia que otorgan a la formación, concebida como un adiestramiento profesional enfocado al eficaz desempeño de sus cometidos y dirigida al fortalecimiento de las diversas facetas clave del liderazgo educativo. Consideran que la instrucción inicial en materia directiva y organizativa debe completarse con una formación continua y permanente, con objeto de desarrollar en los miembros de los equipos directivos, y singularmente en sus directores, aquéllas capacidades y habilidades que les permitan asumir un papel activo en los procesos de cambio, desarrollo e innovación en las escuelas.

Las entrevistas realizadas nos permiten concluir que el diseño de la actividad formativa para la dirección de centros educativos debe partir de la evaluación de las necesidades, y considerar dos elementos fundamentales. El primero de

ellos, tener en cuenta el contexto (temporal, cultural, escolar-social…), ya que cualquier detección de necesidades debe respetar la naturaleza de los contextos donde se realiza y a sus destinatarios (Gairín, 1996). Por otro lado, la naturaleza cambiante y compleja de las necesidades y requerimientos a que atiende la escuela, impone una formación continua y flexible, ajustada a las demandas que cada momento y realidad particular imponga.

Y en relación con sus destinatarios, la formación debería considerar las reflexiones y deseos de los propios directores. De otro modo, si se impone desde niveles superiores o ajenos al contexto en que se va a desarrollar, corre el riesgo de generar en los receptores, como ha quedado atestiguado, escepticismo, escasa valoración o incluso rechazo, con la consiguiente pérdida de tiempo y de esfuerzos. Hay que partir, por tanto, en el diseño de la formación, de la opinión y sugerencias de los equipos directivos, y tener en cuenta el contexto al que va dirigida.

Los directores reivindican una formación centrada en el abordaje de los problemas que el día a día de la gestión de las escuelas plantea, ese conocimiento práctico o conjunto de ideas y acciones para hacer frente a situaciones problemáticas. Demandan para ello una formación en áreas diversas, todas ellas reconducibles a un esquema ordenado en torno a varios núcleos: normativa y cuestiones jurídicas, imprescindibles en el día a día; capacidades de gestión curricular y pedagógica; competencias institucionales y estratégicas, que refuercen un liderazgo orientado a generar proyectos innovadores; y finalmente, competencias relacionales y de convivencia escolar, que faciliten la cooperación y la participación, para la construcción de la escuela como proyecto común. Recursos humanos, resolución de conflictos, conocimiento de la normativa e innovación educativa, son los ámbitos en los que se demanda una mayor formación.

Junto a un adiestramento de carácter formal, la realización de actividades formativas más informales, como los seminarios de equipos directivos, es valorada muy positivamente por todos los directores implicados, que la juzgan un foro muy interesante donde abordar teóricamente cuestiones teóricas de índole diverso sobre la dirección de centros educativos y reflexionar sobre la práctica. En estos seminarios los profesionales toman las riendas de su propia

formación, centrándose en aquéllos aspectos que más les interesan; se configuran por tanto como verdaderos entornos de aprendizaje y plataformas críticas de análisis del funcionamiento de la escuela. En base a un trabajo colaborativo, los miembros de los equipos directivos abordan teóricamente la búsqueda de soluciones compartidas, la planificación, puesta en práctica y la evaluación-reflexión, sobre aspectos y temas clave para la vida del centro educativo.

Finalmente, el proceso de formación debe entenderse desde la concepción de la mejora de una acción directiva enfocada a la elaboración, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos institucionales, realistas, innovadores y sugerentes, dirigidos a lograr un funcionamiento de calidad en la escuela, así como a propiciar cualesquiera iniciativas dirigidas a su transformación e innovación, que actúa facilitando la participación democrática y la apertura del centro al entorno, convirtiéndola así en la escuela de todos. Una formación que fortalezca el liderazgo de los equipos directivos para que, con la participación de todos los que hacen vida en la escuela, ésta sea capaz de ofrecer respuesta a las necesidades y demandas que la sociedad le formula.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.

Bardisa, T. (2007). Qué formación para qué dirección. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15(3), 19-25.

Gairín, J. (1996). *Estudio de necesidades de formación de los directivos en los centros docentes*. Madrid MEC-CIDE.

Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.

Gimeno, J. (1997). Entre la comunidad y el mercado. *Cuadernos de Pedagogía* 262, 50-56.

Inmergart, G. (1989). Selección y formación de directores escolares. *II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.

Leithwood, K., Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: P.A., Laboratory for student success, Temple University.

Montero, A. (2011). Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación* 56 (1), 1-11. En http://www.rieoei.org/ [Fecha de consulta: 25/Enero/2012].

Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Unesco. En http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129501s.pdf [Fecha de consulta: 15/Enero/2014].

Sáenz, O., Debón, S. (2000). *El acceso a la dirección escolar en España*. Bordón, 52(1), 107-121.

Valle, J. E. (2012a). *Los directores de CEIPS ante el espejo. El liderazgo educativo en un tiempo de cambio*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Valle, J. E. (2012b). Atracción, motivación y compromiso profesional de los directores de centros educativos de infantil y primaria. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 201-217

EVALUACIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN SOBRE ALTAS CAPACIDADES EN UN CENTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Begoña Galián Nicolás, Ana María Calatayud Oliver, María Luisa Belmonte Almagro, Mari Paz García Sanz

(Universidad de Murcia)

Introducción

El centro escolar es el lugar donde se suelen manifestar las altas capacidades (en adelante, AACC) del alumnado, ya que es allí donde éste se relaciona con otros compañeros en un entorno de aprendizaje. La escuela es pues el contexto en el que primeramente se aprecian estos alumnos que reclaman una atención más específica, haciéndose necesaria su evaluación para poder dar la respuesta educativa adecuada.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), acuña el término “alumnado con altas capacidades intelectuales” y lo enmarca dentro del colectivo de alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo, ya que estos alumnos pueden presentar dificultades de aprendizaje y de integración escolar y social (Comes, Díaz, Ortega y Luque, 2012).

El alumnado con AACC cognitivas no es un grupo homogéneo, sino que las diferentes aptitudes potenciales y las combinaciones entre éstas dan como resultado perfiles únicos de superdotación y talento (Sternberg y Detterman, 1988; Gardner, 1983). Pero, a pesar de la diversidad, desde hace algún tiempo se dispone de los recursos necesarios para realizar la evaluación pertinente y poder agruparlos en categorías que facilitan la intervención en las escuelas (Castelló y Batlle, 1998; Castelló y Martínez, 1999).

El sistema educativo precisa de mayor exigencia y compromiso en congruencia con las capacidades de cada alumno (Cima, 2011). Según el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la

diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia “La atención educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales que presente algún talento o superdotación intelectual se orientará de manera especial al desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades en el marco de los objetivos establecidos para las distintas etapas educativas” (p.57625). Para poder responder, tal y como indica este decreto, se han establecido los centros de escolarización preferente de este alumnado, los cuales desarrollan programas y planes de actuación específicos adecuados a dichas necesidades.

En España, la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación respecto a la atención al superdotado, salvo excepciones, es muy escasa (Peña del Agua, 1999). Distintos autores han destacado aquellas conductas y actitudes del profesorado que pueden propiciar una respuesta más adecuada al alumnado con AACC intelectuales (Prieto y García, 1999; Genovard, 1983; Genovard y Castelló, 1990). El docente debe recibir formación específica para adquirir y desarrollar dichas conductas. La Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, establece según la Resolución de 4 de febrero de 2013, que uno de los criterios a valorar para la admisión del proyecto como centro de escolarización preferente de este alumnado es la formación del profesorado en relación a las AACC.

En lo que respecta a los mitos y realidades de los niños de AACC indicar que son muchas los mitos que se mantienen en torno a los mismos (Borges, Hernández y Rodríguez, 2009). Incluso los diferentes autores que han abordado este tema no se ponen de acuerdo en la existencia o inexistencia de los mismos. Un ejemplo de ello es el caso del mito de que estos alumnos tienen problemas para relacionarse. Los estudios de Terman (1925) y Terman y Oden (1959), concluyen que los estudiantes superdotados presentan igual o mejor ajuste social que sus compañeros normativos, resultados confirmados por otros estudios (Cornell, Delcourt, Bland, Golderb y Oran, 1994; Field, Harding, Yando, González, Lasko y Marks, 1998; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000; Bain y Bell, 2004). Sin embargo hay investigaciones que afirman que éstos alumnos presentan carencias en su adaptación social ya sea comparándolos con población general (Janos, Fung y Robinson, 1985; Dauber

y Benbow, 1990) o estableciendo que niños con inteligencia superior presentan mayores problemas de ajuste social (Janos, Fung y Robinson, 1985).

En este escenario, el objetivo general de esta investigación es recabar información acerca del conocimiento que los docentes de un centro de educación infantil y primaria (CEIP) consideran que tienen en relación a las AACC, con el fin de poder orientar su formación. Para ello, se han establecido los objetivos específicos que se exponen a continuación:

1. Averiguar la valoración que realizan los docentes sobre su propio conocimiento respecto a las medidas a llevar a cabo con los niños de AACC.
2. Comprobar cuál es la formación de los profesores en relación a la delimitación conceptual de los diferentes tipos de alumnos de AACC.
3. Conocer la percepción de los docentes acerca de la persistencia de mitos y realidades relativos a niños con AACC.

Metodología

La investigación se contextualiza en un CEIP, que tiene intención de presentar un proyecto para ser centro de escolarización preferente de alumnado de AACC. Para la realización de la misma se ha partido de una población de 25 profesores de educación primaria del mencionado centro. La muestra aceptante fue de 20 docentes y como muestra real, finalmente participaron 19.

La recogida de información se realizó con un cuestionario integrado por 28 ítems cerrados agrupados en tres dimensiones. La primera, relacionada con las medidas que se deben llevar a cabo con los alumnos de AACC; la segunda con las características de estos niños, de acuerdo con la clasificación realizada por Castelló y Martínez (1999); y la última referente a los mitos y realidades sobre las AACC.

El estudio se enmarca dentro de la investigación evaluativa, concretamente nos situamos en la primera fase del Ciclo de intervención educativa (García Sanz, 2012), es decir, en la evaluación de necesidades de formación que posee el

profesorado del centro participante para atender adecuadamente al alumnado con AACC. Se trata pues, de un estudio de caso único.

El procedimiento que se llevó a cabo para realizar la investigación consistió inicialmente en solicitar permiso al centro y a los docentes para participar en la misma. Posteriormente se elaboró el cuestionario y se aplicó personalmente al profesorado. Finalmente, se analizaron los datos mediante el paquete estadístico SPSS, versión 19, utilizando la estadística descriptiva y la inferencial no paramétrica (α=0,05), ya que la muestra no reunía los requisitos para poder emplear la estadística paramétrica (Siegel, 1990).

Resultados

Los resultados de la investigación se muestran seguidamente, por objetivos.

Objetivo 1: Averiguar la valoración que realizan los docentes sobre su propio conocimiento respecto a las medidas a llevar a cabo con los alumnos de AACC.

En la tabla 1 se explicitan los ítems del cuestionario que relacionados con este objetivo y que se corresponden con la primera dimensión del instrumento.

Tabla 1. Ítems dimensión "Medidas a llevar a cabo con alumnos de AACC"

P1: El trabajo por rincones (espacio de trabajo autónomo dentro del aula).
P2: Las actividades de ampliación, vinculadas a las unidades didácticas.
P3: Los proyectos de trabajo, vinculados a la programación del aula.
P4: La graduación en la dificultad de las actividades.
P5: Los métodos de aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
P6: El aprendizaje por descubrimiento, donde se presentan las herramientas para que el alumno llegue al conocimiento.
P7: Los talleres de aprendizaje en el aula e interciclo.
P8: Las medidas específicas de respuesta educativa para alumnado de AACC.
P9: El uso de programas informáticos (aulas virtuales, wiki, web interactivas, etc.)
P10: La tutoría entre iguales

Respecto a la valoración de los aspectos contemplados en este objetivo, se ha obtenido una puntuación global media de 2,53, por lo que, teniendo en cuenta que la escala numérica para esta dimensión es de 4 grados, podemos considerar que los docentes de este centro valoran su conocimiento como moderado. Esto indica que será necesaria una formación sobre las medidas de respuesta que deben llevarse a cabo con estos alumnos. Además, el coeficiente de variación muestra que existe alta dispersión de opiniones respecto a la media entre los docentes participantes (CV= 26%).

Para una mayor ilustración en cuanto a medias y desviaciones típicas para esta dimensión, los resultados se muestran seguidamente en el grafico 1.

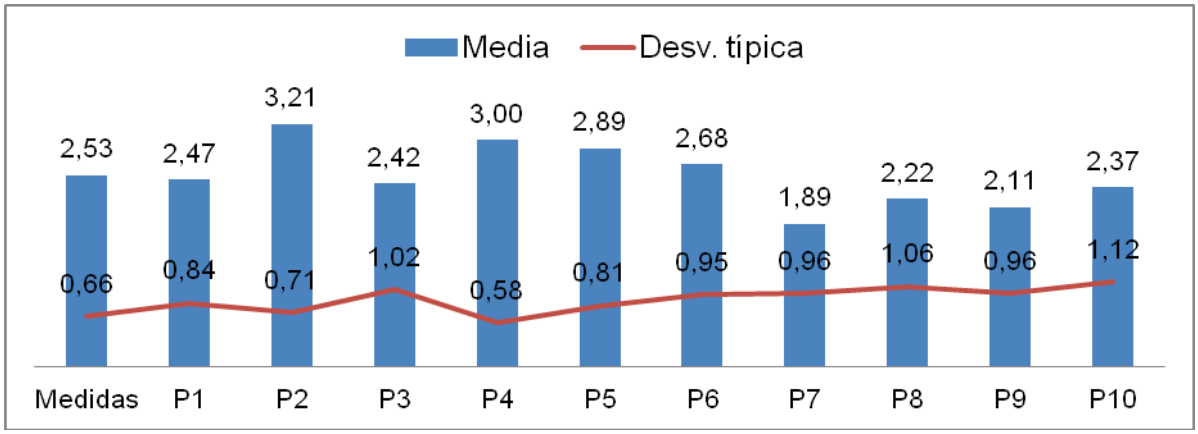

Grafico 1. Media y desviación típica de los ítems de la dimensión "medidas a llevar a cabo con los alumnos de AACC."

A nivel de ítems, la medida educativa que los docentes conocen mejor es la realización de actividades de ampliación vinculadas a las unidades didácticas (P2), seguida de la graduación en la dificultad de las actividades (P4), los métodos de aprendizaje cooperativo (P5) y el aprendizaje por descubrimiento (P6).

El resto de ítems de esta dimensión no superan el estándar establecido (2,5), destacando el referido al conocimiento sobre los talleres de aprendizaje en el aula e interciclo (P7), que ha sido valorado con una puntuación bastante baja.

Por otra parte, destacamos la alta variabilidad de opiniones respecto a la media en lo que respecta al conocimiento de la tutoría entre iguales (P10) (CV= 47,3%), en contraste con la moderada dispersión mostrada en la formación que poseen los docentes sobre la graduación en la dificultad de las actividades (P4) (CV= 19,3%).

Concluimos los resultados referentes a este primer objetivo de la investigación señalando que las respectivas pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis no han indicado la existencia de diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al conocimiento que poseen los docentes participantes sobre las medidas educativas a aplicar con alumnos de AACC, en función del sexo, haber tenido en su aula niños de AACC diagnosticados, ni en lo que respecta a la edad de los docentes. Sí se ha apreciado significación estadística en función de haber recibido o no formación para atender al alumnado de AACC (P= 0,019), a favor del profesorado que sí ha recibido algún tipo de formación sobre esta temática.

Objetivo 2: Comprobar cuál es la formación de los profesores en relación a la delimitación conceptual de los diferentes tipos de alumnos de AACC.

Los ítems que hemos utilizado para responder a este objetivo son los que se exponen a continuación en la tabla 2, y que se corresponden con la segunda dimensión del cuestionario aplicado.

Tabla 2. Ítems dimensión "Denominación y características de los distintos tipos de alumnos de AACC"

P11. Talentos simples (lógico, verbal, matemático, creativo, espacial, mecánico, social, artístico, etc.)
P12. Talento complejo académico.
P13. Talento complejo figurativo.
P14. Talento complejo artístico-figurativo.
P15. Precocidad.
P16. Superdotación

La valoración global media que hemos obtenido en relación a este objetivo específico ha resultado baja, al ser 2,14 sobre una puntuación máxima de 4. Por ello debe considerarse con énfasis la formación del profesorado participante en lo que respecta a la delimitación conceptual de los distintos tipos de niños con AACC.

Los resultados en cuanto a medias y desviaciones típicas de los ítems para esta dimensión se muestran, de forma más visual, en el gráfico 2.

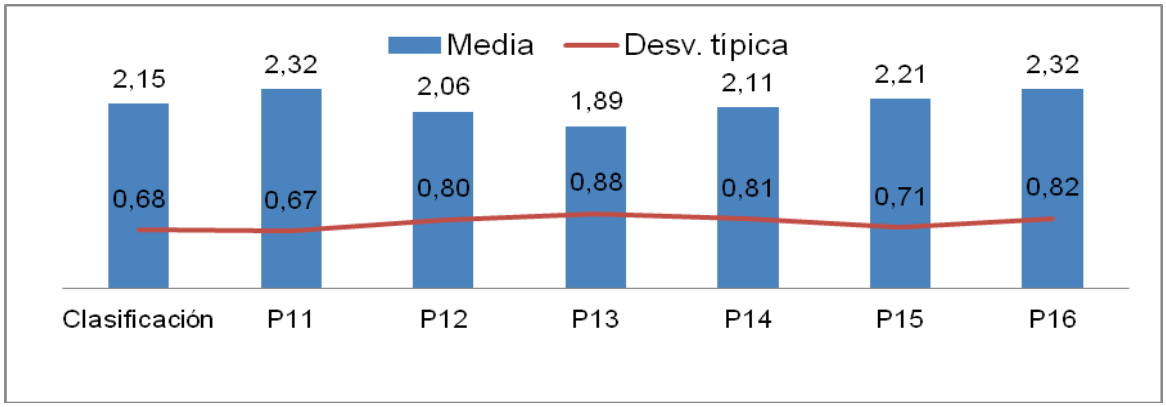

Gráfico 2. Media y desviación típica de los ítems de la dimensión "Denominación y características de los distintos tipos de alumnos de AACC"

Considerando que ninguno de los ítems de esta dimensión ha superado el estándar establecido (2,5), el gráfico que precede muestra que los docentes poseen algún tipo de conocimiento sobre la superdotación (P16), los talentos simples (P11) y, en menor medida, sobre la precocidad (P15). Las carencias formativas son evidentes en lo que respecta a la delimitación conceptual del talento complejo figurativo (P13), del talento complejo académico (P12) y, en un grado inferior, en relación al talento complejo artístico-figurativo (P14).

Destacamos asimismo, la alta dispersión de los datos respecto a la media obtenida en el ítem que contempla el conocimiento del profesorado sobre el talento complejo figurativo (P13) (CV= 46,6%).

Respecto a la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos que conforman las variables de identificación contempladas en el cuestionario, en relación al conocimiento del profesorado de los distintos tipos de alumnos de AACC, tras aplicar las correspondientes pruebas no paramétricas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, no se han encontrado dichas diferencias en función del sexo de los docentes, de que hayan tenido en su aula niños diagnosticados con AACC, de la formación recibida, ni de su edad.

Objetivo 3: Conocer la percepción de los docentes acerca de la persistencia de mitos y realidades relativos a niños con AACC.

Para dar respuesta a este objetivo se han considerado, por una parte los ítems de la tercera dimensión del cuestionario que hacen referencia a los mitos y, por otra, los relativos a las realidades acerca de los niños con AACC.

En primer lugar, en la tabla 3, se muestran los ítems referidos a los mitos.

Tabla 3. Ítems dimensión "Mitos y realidades en niños de AACC: mitos"

P17. La inteligencia es una característica fija y estable.
P18. Los alumnos/as de AACC siempre sacan buenas notas.
P20. Estos alumnos/as tienen problemas para relacionarse.
P22. Los alumnos/as de AACC son distantes, fríos y más calculadores.
P24. No necesitan ayuda en la escuela, puesto que son muy inteligentes.
P25. Los superdotados antes son precoces.

Los resultados en cuanto a medias y desviaciones típicas en relación a los mitos, tanto a nivel global como por ítems, se muestran en el gráfico 3.

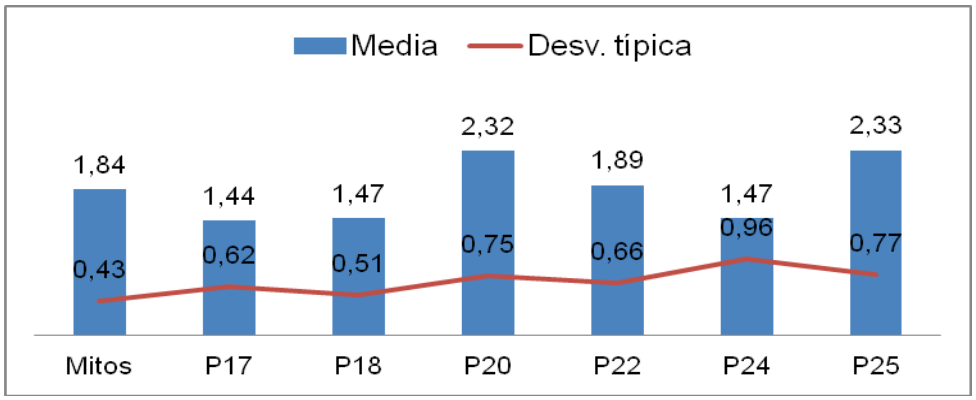

Grafico 3. Medias de los ítems de la dimensión "Mitos y realidades en niños de AACC: mitos"

Como se aprecia, en esta ocasión, tampoco ningún ítem ha superado el estándar establecido, lo cual indica que los docentes no llegan a estar de acuerdo con ninguno de los mitos referentes a los alumnos de AACC. En los mitos en los que menos en desacuerdo están los docentes son los referentes a que los superdotados antes son precoces (P25) y a que estos alumnos tienen problemas para relacionarse (P20).

El profesorado participante afirma estar bastante en desacuerdo con que la inteligencia es una característica fija y estable (P17), con que los alumnos de AACC siempre sacan buenas notas (P18) y con que estos alumnos no necesitan ninguna ayuda en la escuela, puesto que son muy inteligentes (P24).

Respecto a si el alumnado de AACC es distante, frio y calculador (P22), los docentes manifiestan estar sólo algo en desacuerdo con dicha afirmación.

Finalmente, en relación a la existencia de diferencias significativas entre los distintos grupos de la muestra, respecto a la percepción que poseen los docentes sobre la existencia de mitos en torno al alumnado de AACC, tampoco en esta ocasión se ha observado significación estadística en ninguno de ellos.

A continuación, en la tabla 4, se muestran los ítems de la tercera dimensión del cuestionario que hacen referencia a las realidades sobre los alumnos de AACC.

Tabla 4. Ítems dimensión "Mitos y realidades en niños de AACC: realidades"

P19. Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados/as.
P21. Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas.
P23. Poseen una alta motivación intrínseca.
P26. Los alumnos/as con AACC manipulan notablemente ideas abstractas.
P27. Tienen una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido.
P28. A estos alumnos/as les gustan los desafíos, los retos.

Los resultados en cuanto a medias y desviaciones típicas respecto a las realidades que se dan con estos niños, se muestran en el gráfico 4.

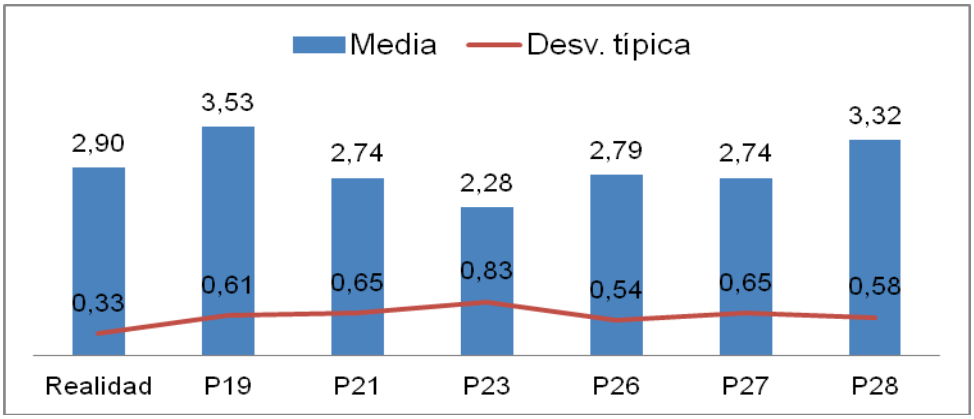

Grafico 4. Medias de los ítems de la dimensión "Mitos y realidades en niños de AACC: realidades"

En el gráfico que precede destaca que, salvo el ítem P23, todos ellos superan el estándar establecido (2,5), lo cual indica que los docentes están de acuerdo con todas las realidades contempladas en el cuestionario referentes a los alumnos de AACC. Podemos apreciar que el profesorado está muy de acuerdo con que estos niños aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados (P19). Algo semejante ocurre con el ítem que hace referencia a que a estos

alumnos les gustan los desafíos, los retos (P28), donde los profesores se posicionan en una valoración que determina que están bastante de acuerdo con esta afirmación. No obstante, en este ítem es en el que se aprecia menor dispersión de las respuestas, respecto a la media (CV=17,5%).

Los docentes están prácticamente de acuerdo con que los alumnos/as con AACC manipulan notablemente ideas abstractas (P26), con que estos niños tienen una destreza superior a la media para resolver problemas (P21) y con que tienen una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido (P27).

La realidad valorada con una puntuación inferior (sin superar el estándar establecido) ha sido la referida a que estos niños poseen una alta motivación intrínseca (P23), manifestando el profesorado estar prácticamente en desacuerdo con dicha afirmación.

Concluimos este objetivo señalando que, de acuerdo con la tendencia habitual, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los distintos grupos que conforman la muestra de participantes en lo que respecta a la percepción de los docentes sobre realidades relativas a los niños de AACC.

Conclusiones

Tras concluir la presente investigación se ha conseguido recabar información acerca del conocimiento sobre las AACC que poseen los docentes de un CEIP, el cual, pretende ser centro de escolarización preferente de alumnado de AACC.

Los resultados del estudio han puesto de manifiesto que los docentes valoran sus conocimientos acerca de las medidas a llevar a cabo con alumnos de AACC como moderados, por lo que si el centro de estudio tiene en un futuro la intención de convertirse en un centro de escolarización preferente de alumnado de AACC, será necesario que los docentes reciban una formación adecuada en este ámbito para poder dar respuesta educativa a las necesidades de estos alumnos.

Con mayor motivo el profesorado del centro debe recibir formación en lo que respecta a la delimitación conceptual de los distintos tipos de niños de AACC, ya que, de acuerdo con la clasificación realizada por Castelló y Martínez

(1999), los profesores tienen un conocimiento bajo al respecto. La actuación del profesorado, su sensibilidad y preparación profesional ante estos alumnos, no sólo facilitará su identificación y trabajo posterior sino que permitirá que cada alumno pueda demostrar su especificidad.

Respecto a los mitos acerca de los niños con AACC, los profesores encuestados están bastante en desacuerdo con los mismos y de acuerdo con las realidades que caracterizan a este tipo de alumnado.

Los resultados de esta investigación se presentarán al centro en cuestión y al EOEP de AACC para que orienten la formación que se realizará el año que viene en función de la valoración que han hecho los docentes de sus conocimientos.

Referencias bibliográficas

Bain, S.K, y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.

Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2009). Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos. *Revista de Investigación de Psicología y Logopedia para alumnos,* 3. Recuperado de http://www.psicologia.ull.es/archivos/revista/contenidos2009.htm

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *FAISCA*, 6, 26-66.

Castelló, A. y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment. Identificació i intervenció educativa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Cima, A. (2011). El sistema educativo precisa de mayor exigencia y compromiso de engruencia con las capacidades de cada alumno. *Revista INFOCOP*, 51, 19-21.

Comes, G., Díaz, E.M., Ortega, J.M. y Luque, A. (2012) Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.

Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Bland, L.C., Goldberg, M.D. y Oram, G. (1994). Low incidence of behavioral problems among elementary school students in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 4-19.

Dauber, S.L. y Benbow, C.P. (1990) Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 14, 10-15.

Decreto nº 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM nº 254 (3-11-2009). Recuperado de http://www.carm.es

Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D. y Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33, 331-342.

García Sanz, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas.* Murcia: DM.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Genovard, C. (1983). Educación Especial para profesores de Educación Especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educar*, 4, 101-110.

Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual.* Madrid: Ed. Pirámide.

Janos, P.M., Fung, H.C. y Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peerrelations among children who feel “different”. *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOE]. (2006). BOE nº 106 (4-5-2006). Recuperado de http://www.boe.es

Norman, A.D., Ramsay, S.G., Roberts, J. y Martray, C.R. (2000). Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23, 34-39.

Peña del Agua, A. (1999). *La excepcionalidad en alumnos con alto nivel de ejecución: Nuevo reto para los profesionales de la educación*. Congreso de Psicología y Educación. Santiago de Compostela, 8-11 de septiembre.

Prieto, M. D. y García López, J. A. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Murcia: DM

Resolución de 4 de febrero de 2013, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se nombra la comisión de selección y se establecen los criterios de baremación para la determinación de los centros de escolarización preferentes para alumnado con altas capacidades para el curso 2013-2014 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de http://www.carm.es

Siegel, S. (1990). *Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta*. México: Trillas.

Sternberg, R. J. y Detterman, D.K. (1988). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.

Terman, L. (1926) *Mental and physical traits of a thousand grafted children.* Stanford, CA: Stanford University Press. Recuperado de https://archive.org/details/geneticstudiesof009044mbp

Terman, L. M., y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. vol. V. the gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford Univer. Press.

IANALYSE: DEL ANÁLISIS MUSICAL A LA PRESENTACIÓN DE MUSICOGRAMAS DINÁMICOS SINCRONIZADOS

Vicente J. Ruiz Antón, Emiliano A. Trives Martínez

(Universidad de Alicante)

Introducción

iAnalyse[6] es un *software* gratuito, en su versión LE o beta, de ayuda al análisis musical, creado para trabajar en el sistema operativo Macintosh (Mac OSX). El compositor francés Pierre Couprie[7] ha desarrollado esta herramienta informática con el fin de que el usuario pueda sincronizar una partitura en formato digital (.pdf, .jpg, .tif, etc.) con archivos de audio y vídeo (.wav, .mov, etc.), además de realizar anotaciones textuales o gráficas que van apareciendo en el momento preciso a lo largo de la audición musical y así mostrar una evolución conjunta en el tiempo tanto del sonido como de su representación gráfica.

En el marco de la educación musical se considera una gran variedad de *software* aunque ninguno de unas características tan concretas. Según nuestra experiencia, entendemos que puede ser de gran utilidad como herramienta capaz de generar materiales multimedia específicos para el aprendizaje en distintos ámbitos educativos, como Primaria, Secundaria e, incluso, en las enseñanzas musicales profesionales. Concebido originalmente como un *software* de ayuda para el análisis musical, iAnalyse se presenta en esta ocasión, como un instrumento para la creación de musicogramas dinámicos sincronizados, recurso destinado a la audición musical activa. Asimismo aporta, con respecto a programas desarrollados con anterioridad[8], su condición de base de datos en la que se almacena toda la información que el usuario

[6] http://www.youtube.com/watch?v=Frvst_tshJw&feature=channel&list=UL. Consultado el 20 de marzo de 2014. Vídeo demostrativo.

[7] Cfr. http://www.pierrecouprie.fr/. Consultado el 20 de marzo de 2014.

[8] En Couprie, P. (2008) iAnalyse: un logiciel d'aide à l'analyse musicale. Journées d'Informatique Musicale, GMEA, Albi (115-121) se hace una referencia a una serie de programas informáticos que el autor cataloga como "herramientas de ayuda al análisis musical", de los cuales destaca L'Acousmographe, como "una primera revolución".

introduce durante la creación del proyecto y que, más tarde, el propio programa, revierte para generar gráficas, diagramas y otras representaciones. Como colofón, esta presentación sincronizada (musicograma dinámico) se puede exportar en diversos formatos de imágenes y vídeo, creando, así, archivos específicos de tipo .jpg y .mov.

Musicograma: la "otra" partitura

La representación gráfica del lenguaje musical, desde el Canto Gregoriano hasta las grafías contemporáneas, ha discurrido por diversas etapas, si atendamos al grado de concreción que se ha requerido de ella. El punto álgido de exigencia de representación se produce en el Clasicismo y en ambos extremos de esta línea temporal quedan las notaciones que suponen un menor requerimiento de las intenciones del autor y, por tanto, una mayor libertad para el intérprete[9]. Jones (2005) afirma que en ciertos sectores puristas se considera inferior la notación musical que no se vincula al pentagrama. Sin embargo, añade, "si tenemos en cuenta que, aproximadamente, sólo el 0,05% de la música ha sido escrita en un pentagrama, éste es un argumento poco convincente" [10].

Aunque se trata de un término acuñado por Jos Wuytack a principios de los 70 del siglo pasado, el "musicograma" recoge el testigo de otros pedagogos, como Willems, que ya habían utilizado grafías alternativas para facilitar el seguimiento escrito de determinados aspectos del lenguaje musical, a priori vetado a aquellas personas que desconocen los signos musicales tradicionales[11]. El musicograma es un "sistema de apreciación musical"[12] que pretende potenciar un tipo de audición musical activa, "intencional y focalizada", de manera que el oyente (el niño, en principio) se implique "física y

[9] Consideramos en este sentido, tanto la incipiente notación musical de las primeras escuelas gregorianas como la grafía de obras contemporáneas, que también incluye la de músicas populares urbanas, como el *Jazz*, el *Pop* o el *Rock*. La grafía de estas últimas supone una traslación en el tiempo del bajo cifrado Barroco.

[10] Jones, R. (2005). Partituras gráficas en el aula. *Aula de innovación educativa, 145*, 24-27.

[11] Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación, pp. 159-161.

[12] Pastor, P. (2013). Historias de vida. Entrevista a Jos Wytack. *Eufonía. Didáctica de la música, 57*, 99-111.

mentalmente", con el objeto de "entender" lo que se escucha al tiempo que lo disfruta. La naturaleza de estas representaciones gráficas, a priori, sólo *contempla* aspectos relativos a las cualidades del sonido o a los elementos constitutivos de la música. De hecho, el diseño originario que propone Wytack observa, como "principio fundamental", que "la representación visual no deberá sugerir imágenes no musicales al oyente"[13] y establece un patrón prácticamente inalterable de representación: un cronograma a partir de los compases de la composición, en el que se incluyen figuras geométricas coloreadas para los diferentes temas musicales, símbolos característicos para la instrumentación, así como indicaciones agógicas, dinámicas y formales[14]. Con todo, esta idea inicial de Wytack, extendida por todo el mundo, se ha ido transformando o quizás, deformando, al incluir un tipo de simbología con poca representación de contenido musical, que ha hecho de este recurso una parcela "demasiado" personalizada, en la que cabe, con demasiada frecuencia, cualquier cosa.

El Maestro especialista en Educación Musical Juan Hernández Freixinós, a quien hemos parafraseado en el título de esta sección, se caracteriza por su fantasía y calidad creativa en la realización de musicogramas y en su enfoque para la audición activa, a la que considera como "una excelente excusa para sembrar en el corazón del niño la irresistible atracción de la vida musical" y añade, en relación al musicograma: "Oyendo con los ojos, para aprender a ver con los oídos, hacemos del "enemigo" imagen nuestro mejor aliado. De esta manera, el musicograma cumple una tarea prioritaria de la pedagogía: recrear la música para hacerla adecuada, y "plastificarla" para hacerla visible" [15].

Inserción en el contexto curricular

La legislación actual relativa a la Educación Musical en el sistema educativo general, tanto en el ámbito español como en el de las diferentes comunidades autónomas, contempla el musicograma como una herramienta fundamental

[13] Wytack, J., Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la música, 47*, 43-55.

[14] Cfr. Wytack, J (1991). *Musicalia*. Musicogramas. Brugge, De Garve.

[15] Hernández Freixinós, J. (1996). La "otra" partitura. *Eufonía. Didáctica de la música, 3*, 121-130.

para el desarrollo de la audición activa así como el uso de recursos tecnológicos en, prácticamente, todos los procesos de E-A[16].

Musicogramas dinámicos sincronizados

Tanto los musicogramas como las representaciones gráficas musicales alternativas, se han realizado, originariamente, sobre papel y en un contexto visual estático, por razones obvias.

Honorato (2001) plantea su idea de lo que denomina "musicomovigrama", como la "representación de la partitura real de la música de forma intuitiva y transparente para el niño y de forma animada y no estática y en tiempo real" [17]. Esta aportación supone un avance más.

Montoya, Montoya y Francés (2009) presentan un interesante estudio en el que se relacionan diferentes tipos de musicogramas disponibles en Internet. Están clasificados en virtud de sus características dinámicas y consideran tres grandes grupos: los "registrados en formato de vídeo sin ningún tipo de movimiento", la mayoría de los mismos en un plano secuencia; los que "incluyen algún tipo de movimiento o animación indicando el devenir de la obra", donde se contempla la propuesta anteriormente descrita y, finalmente, un grupo más abierto en el que tienen cabida animaciones en las que se presentan elementos musicales y extramusicales de las obras de forma sincronizada [18].

Camino[19], por su parte, hace referencia a "Los Musicogramas y los nuevos formatos 2.0", donde realiza un repaso por algunos *blogs* y sitios *web* dedicados al musicograma "digital".

---

[16] Cfr. Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito del MECD. El Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana.

[17] Honorato, R. (2001). Trabajando con musicomovigramas. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 8. Recuperado de http://musica.rediris.es/leeme/revista/honorato01.pdf

[18] Montoya Rubio, J. C., Montoya Rubio, V. M. y Francés Ariño, J. M. (2009). Musicogramas con movimiento, un paso más en la audición activa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*. Recuperado en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/revista24.asp

[19] Cfr. en http://www.educacontic.es/blog/mirando-la-musica-los-musicogramas. Consultado el 8 de marzo de 2014.

Las herramientas informáticas utilizadas para la realización de estas representaciones móviles son, fundamentalmente, de dos tipos: un *software* de edición de vídeo en el que se aplican, sincrónicamente con la banda sonora, una sucesión de diapositivas capturadas previamente, un programa de presentaciones o bien una programa que genera animaciones *flash*. Estamos convencidos de que nuestra propuesta, iAnalyse, abre nuevas e interesantes posibilidades dado que los datos que el programa recoge en el momento de la elaboración del proyecto, los devuelve como gráficos a través de una serie de herramientas específicas que enriquecen aún más la presentación.

IANALYSE: instrumento para la creación de recursos educativos multimedia

Evolución de iAnalyse

iAnalyse surgió en 2006 como alternativa a MusiqueLab2 Annotacions, diseñada para la plataforma Windows por el IRCAM[20] y está destinada a la educación musical. En su etapa inicial se llamó EDiMu4. En 2007 apareció la primera versión de iAnalyse con la denominación actual, que consistía en un simple reproductor de audio y vídeo capaz de hacer posible la sincronía temporal de los tipos de archivos anteriormente mencionados con partituras previamente escaneadas, a través de un cursor que controlaba el progreso de anotaciones y gráficos a lo largo de la partitura. A partir de 2008 comenzó a ser utilizado por profesores e investigadores, así que, en su nueva versión, se incluyeron unas incipientes herramientas para el análisis. La versión 3, disponible desde principios de 2009 ha supuesto un avance cualitativo importante con la incorporación de nuevas funciones, de las cuales el propio Couprie destaca algunas, como son: el *análisis agógico*, de variaciones de tempo, con la generación de la gráfica correspondiente; la visualización sinóptica de la forma musical; el *diagrama formal*, complementario de la anterior y consistente en un gráfico que representa la aparición en la línea temporal de la escucha de los diferentes motivos y células, considerados tanto en el eje vertical (elementos musicales) como en el horizontal (tiempo); y, por

[20] *Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique*, fundado en 1970 por el compositor Pierre Boulez, cuya sede se encuentra en París.

último, la que el autor denomina *el Mapa* (*The Map*). Esta última herramienta permite rescatar los motivos, diseños o células musicales destacados como primordiales en el análisis y los muestra como fragmentos de partitura que pueden ser reproducidos, y así establecer conexiones e interrelaciones[21]. Además de estas funciones, encontramos el navegador de anotaciones, el *sonograma*, el *set-theory*, para representar las relaciones armónicas resultantes del análisis así como una herramienta de consulta de escalas y modos.

En la actualidad está en desarrollo, disponible en versión beta, iAnalyse Studio 4[22], con una nueva interfaz y mejoras relativas a exportación de datos a diversos formatos, mejoras en los módulos de anotaciones, generación automática de gráficos, visualización mejorada de la línea de tiempo, adaptación a las nuevas condiciones gráficas de la "pantalla retina"[23], etc.

El musicograma y su integración con IANALYSE

En esta ocasión, iAnalyse se convierte en un instrumento para la audición-visualización de esa "otra" partitura a partir de un musicograma creado por Hernández Freixinós. Mostraremos en esta sección las posibilidades que ofrece el *software* como herramienta de realización de este tipo de recurso así como de las opciones resultantes del propio proceso de creación.

Descripción general

El musicograma que presentamos es para la audición de *For unto us a child is born*, de El Mesías, de G. F. Händel. En él se representan diversos aspectos relativos a la estructura de la obra; la textura: contrapunto y homofonía, como conceptos complementarios; las cualidades tímbricas de las voces humanas y su división por género, entre otros. Este musicograma posee un marcado carácter polivalente y transversal por lo que puede utilizarse para el estudio del período Barroco o también para la comprensión de los otros parámetros arriba

[21] Couprie, P. (2010). Utilisations avancées du logiciel iAnalyse pour l'analyse musicale, *Journées d'Informatique Musicale*, Université de Rennes 2, Rennes.

[22] Más información en http://logiciels.pierrecouprie.fr/?page_id=796. Consultado el 20 de marzo de 2014.

[23] Tipo de pantalla de alta definición que equipan los últimos dispositivos de la marca Apple, cuya resolución es de 2048 x 1.536 píxeles.

indicados, tengan éstos o no factores de interdependencia con el período histórico-artístico mencionado.

El contexto educativo en el que se puede ubicar esta audición, atendiendo al currículum, es el primer o segundo ciclo de ESO, en función de los aspectos a considerar. Si circunscribimos su uso al estudio de Händel y su contribución a la música, deberíamos situarlo, a priori, en 3º de ESO[24].

Para la elaboración de este musicograma dinámico hemos sincronizado un archivo de audio, la partitura real de la obra en vídeo[25] y la representación de la música creada por Hernández Freixinós, a la que hemos añadido diversas anotaciones complementarias que aparecen y desaparecen en función de las necesidades.

La ventana principal nos muestra la vista general de iAnalyse, desde donde comienza la reproducción que se nos revela, a partir de un cursor móvil (de color verde en la imagen), que va avanzando a medida que transcurre la audición sincrónica de la obra

Fig. 1. Vista general

El programa dispone, además, de un navegador de anotaciones (*Browser annotation*), en el que seleccionando una anotación determinada y marcando la

[24] El Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana, establece en el Bloque 4, Contextos Musicales: "Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas".

[25] Disponible en http://www.youtube.com/watch?v=owcn6fgYwpw. Consultado el 8 de marzo de 2014.

flecha *go to annotation*, la partitura y el vídeo se situarán en el punto indicado. De esta forma, podemos desplazarnos de forma inmediata a la sección objeto de interés.

Aspectos estructurales-formales

La audición, de cara al alumnado de este nivel, se presenta adaptada, en el sentido de simplificada. Esta estructura presenta una introducción instrumental, hasta la primera entrada del sujeto a cargo de las sopranos, voz femenina más aguda. La segunda entrada se produce en la primera intervención de los tenores, voz masculina más aguda. A continuación, la respuesta, interpretada por las contraltos, que encuentra su correspondencia en el contrasujeto por parte de los bajos. Esta sucesión de entradas da una idea al alumnado del entramado organizativo de la pieza. Una vez terminada esta exposición contrapuntística (Tema A), se puede apreciar un episodio transitorio que desemboca en un tema homofónico contrastante (Tema B). El desarrollo de la obra contempla una alternancia entre polifonía y homofonía con cortas secciones que facilitan los contrastes temáticos y tonales, entre los que destaca un *stretto*. Podemos contabilizar hasta un total de nueve entradas del sujeto en diversos momentos de la audición, al margen de otros cinco contrasujetos. Tanto el Tema A como el B se presentan en cuatro y cinco ocasiones respectivamente, con el último de los cuales finaliza la parte vocal de la obra, que da paso a una coda instrumental en la que se reexpone por última vez el tema contrapuntístico (A). Los colores de la figura 3 distinguen los temas Contrapuntístico, Transitorio y Homofónico en sus diferentes apariciones, así como la introducción y coda, ambas instrumentales.

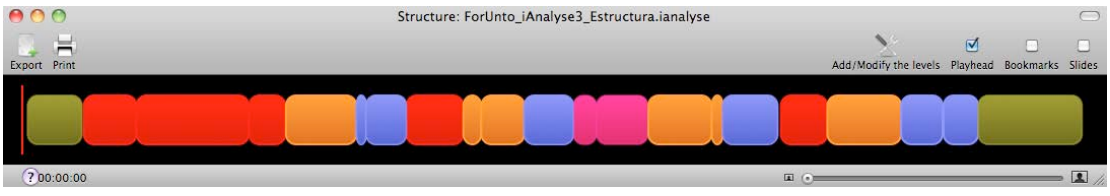

Fig. 3. Ventana Structure

Por otro lado, la herramienta denominada *The Map*, permite establecer relaciones a partir de la fragmentación de los elementos formales y su escucha de forma independiente. Esta herramienta es especialmente atractiva en el ámbito que nos ocupa. Al reproducir cada una de las secciones fuera del

contexto global se puede apreciar la exposición de las mismas en diferentes tonalidades, como es el caso de la Respuesta, consistente en la reproducción del Sujeto a una distancia de 5ª justa o las intervenciones del *tutti* en la tonalidad original (G) y en la de la subdominante (C).

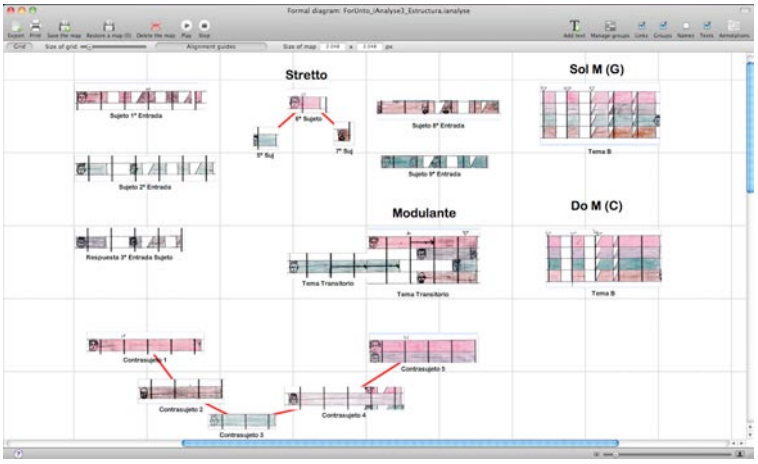

Fig. 4. Ventana The Map

Aspectos agógicos

iAnalyse ofrece la posibilidad de comprobar las variaciones agógicas de la obra en cuestión a través de la gráfica resultante, lo que demuestra la evolución regular del tempo de la obra que le da ese carácter de música que "camina", como ocurre en el *Jazz* (*Walking*).

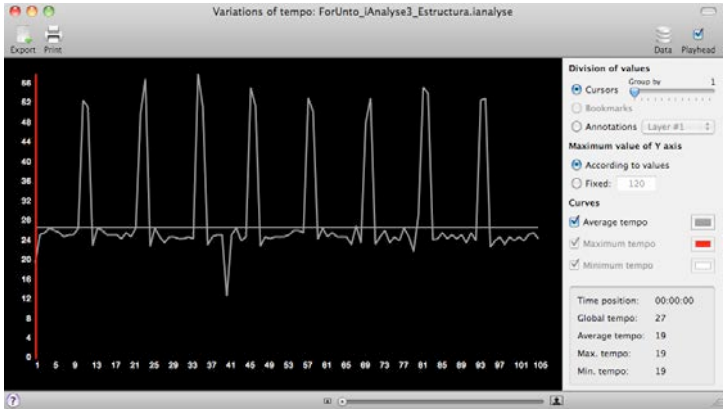

Fig. 5. Gráfica de tempi

Aspectos tímbricos y dinámicos

Por último, el sonograma (*Spectrum*) ofrece una visión tanto de frecuencias como de intensidades, a través del cual quedan patentes los contrastes dinámicos y las variaciones en las densidades instrumentales.

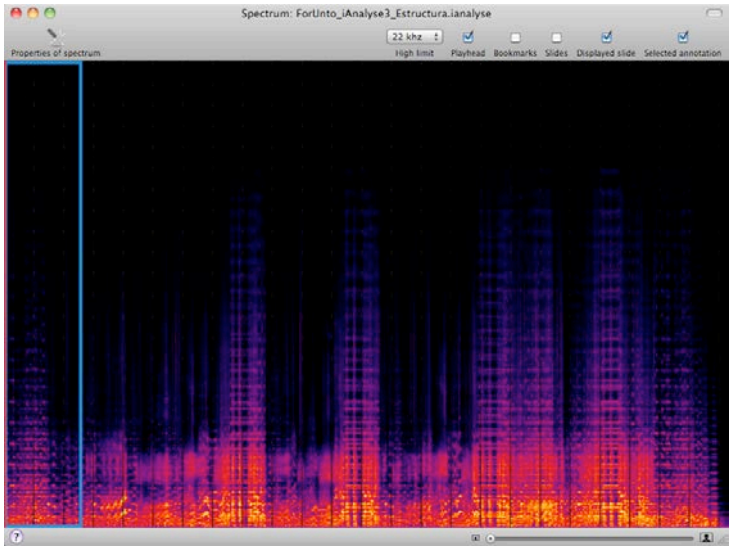

Fig. 6. Spectrum

Conclusión

Si atendemos a la denominación de J. Wytack, así como a la idea originaria que ha movido a los grandes maestros de la Pedagogía Musical a buscar alternativas de representación del lenguaje musical, el musicograma debe reflejar unos aspectos concretos de la audición. Es cierto, que determinados estudios respaldan la teoría de que la presentación simultánea de materiales visuales y música puede reforzar el aprendizaje pero no es menos cierto que los contenidos de esta representación pueden dar lugar a la distracción[26], por lo que, de la clasificación que establecen Montoya, Montoya y Francés (2009), sólo algunas de estas representaciones animadas pueden ser consideradas musicogramas como tales. Hernández Freixinós, capaz de combinar magistralmente el relato musical de una historia con la identificación de los elementos de la música que se perciben en la audición, describe sus "transcripciones" de la siguiente forma: "Con todo respeto "estropeamos" las piezas musicales para adecuarlas al mundo mágico, concreto, plástico,

[26] *Op. Cit.* Wytack, J., Boal Palheiros, G. (2009), pp. 44-45.

elemental y adorable de los niños. Pero, a pesar de todo, cada trazo, signo o mancha de color, debe tener una correlación, lo más lógica y natural posible, con cada uno de los parámetros musicales. Y debe guardar un difícil equilibrio entre fidelidad y originalidad, entre la discreción y el atrevimiento, entre la traducción y la recreación"[27]. Un musicograma elaborado en los parámetros anteriormente descritos supone un trabajo de análisis previo en el que se realizan indicaciones, anotaciones e ilustraciones paralelas que explican y enriquecen la audición y iAnalyse permite la inclusión y aparición en tiempo real de éstas.

Todo ello nos lleva a concluir que iAnalyse es una gran opción para la elaboración de musicogramas dinámicos sincronizados así como para la conversión de estáticos en dinámicos, dadas sus características fundamentales: sincronía real en el tiempo, posibilidad de gran variedad de anotaciones y recuperación de datos introducidos por el usuario en el proceso de sincronización y creación del proyecto en forma de gráficas, diagramas y otras representaciones. Es el caso del navegador de anotaciones, la ventana de estructura (*Structure*), el mapa de secciones (*The Map*), la gráfica de *tempi* o el espectrógrafo (*Spectrum*), sin olvidar la posibilidad de importación de la presentación como archivo de vídeo. La utilidad de estas herramientas estará en función del nivel curricular en el que se contextualice la audición activa y de las preferencias y conveniencia del profesor que la realice.

Referencias bibliográficas

Hernández Freixinós, J. (1996). La "otra" partitura. *Eufonía. Didáctica de la música, 3*, 121-130.

Jones, R. (2005). Partituras gráficas en el aula. *Aula de innovación educativa, 145*, 24-27.

Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación, pp. 159-161.

[27] *Op. Cit.* Hernández Freixinós, J. (1996), p. 127.

Pastor, P. (2013). Historias de vida. Entrevista a Jos Wytack. *Eufonía. Didáctica de la música, 57*, 99-111.

Wytack, J., Boal Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica de la música, 47*, 43-55.

Wytack, J (1991). *Musicalia*. Musicogramas. Brugge, De Garve.

Fuentes electrónicas

Couprie, P. (2008) iAnalyse: un logiciel d'aide à l'analyse musicale. Journées d'Informatique Musicale, GMEA, Albi (115-121). Recuperado el 13 de febrero de 2013 en http://www.pierrecouprie.fr/?page_id=8

Couprie, P. (2010). Utilisations avancées du logiciel iAnalyse pour l'analyse musicale, Journées d'Informatique Musicale, Université de Rennes 2, Rennes. Recuperado el 13 de febrero de 2013 en http://www.pierrecouprie.fr/?page_id=8

Honorato, R. (2001). Trabajando con musicomovigramas. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación, 8. Recuperado el 15 de marzo de 2013 en http://musica.rediris.es/leeme/revista/honorato01.pdf

Montoya Rubio, J. C., Montoya Rubio, V. M. y Francés Ariño, J. M. (2009). Musicogramas con movimiento, un paso más en la audición activa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 24*. Recuperado en http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/revista24.asp

DESARROLLO PROFESIONAL EFICAZ: EL CASO DE LA FORMACIÓN EN CENTROS EN LA REGIÓN DE MURCIA

María del Pilar Alcolea Pina, José Miguel Nieto Cano[28]

(Universidad de Murcia)

Introducción

La formación permanente y en ejercicio del profesorado ha sido valorada unánimemente como uno de los recursos más decisivos e ineludibles para promover la calidad y las mejoras que la sociedad reclama de la educación y de los sistemas escolares. Aunque varían notablemente en cuanto a su impacto, los profesores tienen una influencia sobre el rendimiento de los alumnos más significativa que cualquier otro factor escolar (Archibald, Coggshall, Croft y Goe, 2011). El cuerpo docente es la figura clave del entero sistema educativo para la promoción del cambio (Basu, 2012) ya que, entre otras razones, es quien mantiene contacto directo con el alumnado y de cuya calidad relacional, se desprenderán un sinfín de efectos (Gorard, 2013). En relación con este consenso, y como motor de desarrollo y de aprendizaje de la profesión docente a lo largo de la carrera profesional, la formación permanente es crucial para la construcción de la identidad docente por medio de la cual los profesores otorgan sentido a su trabajo y le dotan de intencionalidad y de orientación conductual (Borko, 2004; Escudero, 1998). Crear un clima de formación continuada es fundamental para prever soluciones eficaces que atiendan las demandas del contexto (Csorba, 2013).

En general, cualquier forma o modalidad de desarrollo profesional docente (al que podemos asimilar la formación permanente) refiere aquellas actividades de educación y formación a las que se dedican los profesores en ejercicio con el fin principal o exclusivo de mejorar sus conocimientos, sus habilidades y/o sus

[28] Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación EDU2012-38787, "La formación continua del profesorado de educación obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes", que coordina Juan Manuel Escudero Muñoz (UMU).

actitudes profesionales de forma que puedan impartir su enseñanza con mayor calidad o eficacia (Eraut, 1990). Los tipos de actividades de desarrollo profesional son múltiples y diversas (Lieberman, 1995; Zepeda, 2008), pero este trabajo centra su atención en los denominados “proyectos de formación en centros” (una modalidad regulada de formación autónoma del profesorado de la Región de Murcia), analizando sus características para estimar su valor incidencia potencial a la luz de criterios de eficacia contrastados por la literatura especializada en desarrollo y aprendizaje profesional de los profesores. Estos programas, como cualquier otro de formación continuada de carácter reglado, tienen origen y sentido en el marco de la política de formación permanente desarrollada en nuestra comunidad autónoma y destinada al profesorado de centros docentes no universitarios y sostenidos con fondos públicos. Aún cuando no existen respuestas definitivas a la pregunta de ¿qué actividades de desarrollo profesional son eficaces y cuánto?, la investigación sí sugiere algunas directrices generales acerca de rasgos o propiedades que influyen positivamente en el aprendizaje profesional.

Análisis de los factores de eficacia de la formación permanente

A la luz de la literatura científica, habría un conjunto de propiedades que otorgan a aquellas actividades formativas que las presentan una mayor eficacia potencial o, dicho de otro modo, mejores resultados o una mayor probabilidad de incidencia en los profesores (en sus conocimientos, sus destrezas, sus disposiciones), en su práctica docente o, en su caso, en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, los hallazgos más consistentes en torno a rasgos tanto “estructurales” como “sustantivos” de la formación permanente, apuntan en la siguiente dirección.

En cuanto al *formato* de la actividad, Steiner (2004) señala que las características subyacentes de una actividad son más importantes que el tipo de actividad en sí mismo, si bien las consideradas como actividades tradicionales (transmisión de ideas, técnicas o materiales; cursos o seminarios con un foco más académico que aplicado) han tenido a mostrarse incapaces de promover cambios sustantivos o sostenidos en la práctica docente. En

contraposición, actividades más “innovadoras” - como las que responden, por ejemplo, a formatos de mentorización, coaching, grupos de estudio o redes docentes, así como el uso de nuevas tecnologías que adecúe la práctica docente a las nuevas realidades (Tausan, 2012) - tienden a producir resultados más positivos, siempre que incluyan otras características asociadas como las que se indican a continuación.

La *duración* de la actividad formativa es otro factor de eficacia vinculado. Existe una cierta evidencia de que en la medida en que los profesores se involucran en una experiencia de desarrollo profesional de tiempo prolongado es mayor el efecto de la misma sobre su enseñanza (Lieberman, 1995; Zepeda, 2008). En todo caso, parece que el potencial impacto de este factor dependería bastante de interaccionar con otros factores como el foco en contenido curricular, las oportunidades para el aprendizaje activo y la coherencia con las experiencias docentes (Steiner, 2004). Asimismo, la formación concebida y desarrollada en forma de itinerarios prolongados en el tiempo debe contener diversas actividades de perfeccionamiento integradas y combinar métodos de aprendizaje diversos ☆(Huber, 2011), fuertemente articuladas o interdependientes (no como actos separados, aislados e inconexos) y sostenidas (no episódicas) respecto del contexto de trabajo (Zepeda, 2008). La incidencia tiende a ser mayor, pues, cuando la experiencia formativa no es marginal, sino todo lo contrario, cuando su contexto y su contenido convergen con el ejercicio cotidiano de la profesión en el centro docente que resalta la colaboración y las relaciones colegiadas (Escudero, 1998). Es por ello que la relación y comunicación de calidad entre el cuerpo docente y el alumnado, supone una base óptima para el entendimiento y la mejora del aprendizaje de este último colectivo (Pianta & Sabol 2012; Csorba, 2013).

La *participación* constituye, en efecto, otro factor estructural de importancia. De una parte, tiene que ver con el hecho de que profesores de un mismo centro o etapa puedan participar colectivamente en la actividad formativa (Zepeda, 2008). De otra, que tengan la oportunidad de colaborar y reflexionar en grupo de una manera significativa (Steiner, 2004). La eficacia potencial vendría dada por un ambiente que facilita y apoya la indagación o el escrutinio compartido, la planificación colaborativa y las relaciones colegiadas, rompiendo así con la

tradicional tendencia a la privacidad y el aislamiento en la enseñanza. Estas "estructuras" de desarrollo profesional que propician el *aprendizaje colectivo* han tenido una relevancia creciente en la experiencia y la investigación educativas (Lieberman,1995; Killion, 2008; Postholm, 2012). Este factor, por otra parte, está relacionado con el hecho de que la formación sea sensible a las necesidades reales del profesorado, sin menoscabo de un equilibrio razonable con las prioridades de la educación y el sistema escolar (Escudero, 1998).

La focalización en el *contenido académico y curricular* ha sido un rasgo sustantivo vinculado a la eficacia de programas formativos sólo recientemente atendida por la investigación, tanto en el sentido de una formación que pone el énfasis en el conocimiento del profesor de la materia de enseñanza como de su comprensión acerca de cómo los alumnos aprenden una materia particular, lo que garantizaría la relevancia o imbricación de la formación en el trabajo de enseñar (Zepeda, 2008). En esta línea, se constatan efectos particularmente notables en las prácticas relativas a los materiales para la instrucción y el aprendizaje de los alumnos en el aula, así como a la evaluación de los aprendizajes (Steiner, 2004).

El *aprendizaje activo* aparece con frecuencia entre las características sustantivas del desarrollo profesional que tiene incidencia en la práctica docente. Así, cuando los profesores tienen la oportunidad de implicarse activamente en su propio aprendizaje través de observaciones, de analizar el trabajo de los alumnos o de realizar programación docente tienden a experimentar efectos positivos en su conocimiento y en sus habilidades (Steiner, 2004). En tales casos, la formación se muestra transferible (no finalista) y directamente enraizada con su utilización posterior y con su incidencia en las prácticas pedagógicas, curriculares y, en su caso, organizativas de los docentes (Escudero, 1998; Killion, 2008).

La *coherencia* es otra de las propiedades principales del desarrollo profesional eficaz y refiere la correspondencia de la formación permanente con requerimientos de mejora o de calidad de la enseñanza que a una escala mayor afectan al profesorado y a los centros docentes (Hammerness, 2006). El programa de formación es definido y gestionado (por directores, asesores,

formadores...) teniendo en cuenta las demandas de la práctica (compartida) y de los prácticos (como un colectivo), en suma, la oportunidad de desarrollo profesional no ignora la importancia crítica del contexto en el que trabajan los profesores y busca la armonización de factores individuales y organizativos (Lieberman, 1995; Postholm, 2012); no aparece, por tanto, como algo desconectado de metas o requerimientos curriculares o, en su caso, de reformas o de esfuerzos de mejora escolar más amplios (Steiner, 2004).

Análisis de la regulación de la formación en centro

En el marco de la política de formación permanente del profesorado en la Región de Murcia de los últimos años, se han venido definiendo programas de formación que se inscriben en "líneas prioritarias" y en "ejes" que forman parte de planes regionales resultado de un proceso de planificación a gran escala (*Orden de 20 de noviembre de 2013*). Asimismo, la adaptación de la oferta formativa a la demanda del profesorado se lleva a cabo mediante múltiples y diversas actividades para su formación. En este sentido, la *Orden de 13 de junio de 2005* (modificada por la *Orden de 9 de noviembre de 2007*, y ésta a su vez, por la *Orden de 14 de diciembre de 2012*), distinguía seis modalidades básicas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, de innovación educativa y de investigación. Esta norma también contemplaba dos sub-modalidades de formación considerando la forma de participación: presencial, cuya realización requiere la presencia física de los participantes; y a distancia, organizada de forma tal que los participantes puedan conseguir los propuestos de manera autónoma y guiada. Esta última se desglosa nuevamente en tres (proyectos de formación en centros, seminarios de equipos docentes y grupos de trabajo) según las necesidades del contexto y la metodología seguida. Son varias las normas que regulan sus condiciones de solicitud, selección de proyectos, seguimiento y evaluación de estas modalidades destinadas a centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos (la *Orden de 19 de abril de 2004*, modificada por la *Orden de 23 de abril de* 2010). Centraremos nuestra atención en los proyectos de formación en centros.

Los proyectos de formación en centros vienen indicados para claustros de profesores interesados en mejorar la calidad de la educación que ofrecen. Disponen de la autonomía necesaria para que cada proyecto, elaborado en función de sus propias características: se ajuste a la temática elegida, incluya formación teórica, intercambie experiencias, elabore materiales y adopte acuerdos comunes. Sus requisitos son: que los participantes sean de un mismo centro educativo; que participe, como mínimo, el 50% del profesorado que compone el claustro del centro, o, en el caso de los centros de Educación Secundaria y Enseñanzas de Régimen Especial, que entre los participantes estén representados, al menos, el 70% de los departamentos, o el 30% del claustro. Este criterio podrá obviarse si el proyecto trata contenidos informáticos y el número de profesores deba ajustarse al número de ordenadores disponibles; contar con la aprobación del Claustro y del Consejo Escolar; que tengan una duración máxima de 70 horas en que las sesiones duren mínimo dos horas y que, en caso de que modifique el horario lectivo del centro, las sesiones se realicen por la tarde, excepto viernes. Asimismo, su regulación alude a la estrecha relación de este tipo de proyectos con la autoevaluación del centro y el análisis que haga el claustro sobre las necesidades de formación, así como con la evaluación externa del centro de la que puedan derivarse recomendaciones formativas en ámbitos de mejora determinados. Por ello, los proyectos deben estar basados en necesidades particulares de cada centro, considerando sus características y desarrollando acciones concretas que den respuesta a las demandas establecidas. Las temáticas propias de esta modalidad deberán ser suficientemente horizontales para interesar a la mayoría del Claustro e incidentes en aspectos curriculares, organizativos y de calidad en la gestión del centro.

En casos concretos, y en el marco de las condiciones y limitaciones que la Consejería de Educación, Formación y Empleo establece, pueden ser autorizadas modificaciones del horario escolar que faciliten la realización de un proyecto concreto, al igual que permitirse proyectos intercentros cuando los centros que se asocien tengan características y necesidades similares. Debe siempre contar con un coordinador que gestione el proyecto con el asesor del Centro de Profesores y Recursos. Dicha entidad (y su extensión) asume la

responsabilidad del apoyo técnico para la elaboración, ejecución y seguimiento del proyecto. Por lo demás, el proceso de selección, ejecución, seguimiento y evaluación de proyectos sigue pautas prefijadas. Por ejemplo, la selección de los proyectos aplica los siguientes criterios: a) Calidad. Se consideran aquí la coherencia interna entre objetivos y contenidos; la viabilidad, teniendo en cuenta la temporalización y las necesidades previstas en relación con los recursos y ayudas disponibles; y el plan de evaluación, referido tanto a la evaluación inicial, como la del proceso y final, que considera también la evaluación de ponentes, asistentes y demás elementos que intervengan en el proyecto; b) Aplicabilidad del proyecto en la práctica docente o de los materiales que se prevea elaborar; c) Innovación que suponga para el centro implicado o para el sistema educativo regional; d) En el caso específico de los proyectos de formación en centros se considera, además, la proporción del profesorado que lo solicita en relación al total del centro.

Para la certificación, los informes finales de los proyectos elaborados por el asesor de formación responsable son presentados para su aprobación al equipo pedagógico del CPR. Le son entregados los documentos, materiales y recursos educativos elaborados en los proyectos junto con la Memoria de la actividad. El CPR, o en su caso la Consejería de Educación, Formación y Empleo, se reservan la facultad de realizar una primera edición y publicación de los documentos, respetando la autoría, pero sin tener que pedir autorización, ni abonar derechos de autor adicionales. Esta posible publicación se realiza para su distribución gratuita entre el profesorado y los centros educativos de la Región con la finalidad de que puedan beneficiarse de los resultados de los proyectos. En el caso de no ser publicados, la Dirección General competente en materia de formación del profesorado podrá autorizar a los autores a publicarlo siempre que se mencione expresamente la financiación de la Consejería de Educación, Formación y Empleo. Esta mención deberá aparecer, del mismo modo, en cualquier otra publicación parcial o total que se autorice.

Discusión y conclusiones

Diferentes tipos de actividades de formación permanente del profesorado pueden tener un valor potencial de impacto si están diseñadas e implementadas para responder a las características de un desarrollo profesional de alta calidad (Steiner, 2004). En este sentido, "la mejora de los aprendizajes del profesorado y de los estudiantes, ha de ser el criterio más importante para acometer proyectos de formación permanente y valorar sus contribuciones" (Escudero, 2008, p. 34). En la evaluación de los resultados de la formación permanente, hay un cierto acuerdo a la hora de determinar cuáles son los niveles potenciales que reflejan un impacto diferenciado (progresivamente mayor) en los profesores (Guskey, 2000; Huber, 2011; Joyce y Showers, 2002, Zepeda, 2008): a. Reacciones, los profesores encuentran satisfactoria y útil la experiencia formativa, perciben que es relevante para sí mismos o su trabajo (como también avala Tugui, 2012); b. Aprendizaje, los profesores incrementan su conocimiento o destreza; toman conciencia de teorías y prácticas educativas; cambian sus actitudes, ya sea sobre su propia habilidad, sobre el potencial de los alumnos o sobre una asignatura particular; observan sus clases y reflexionan en consecuencia (respaldado por Bahar, 2012); c. Apoyo y cambio organizativo, los profesores son apoyados con el fin de poner en práctica los nuevos aprendizajes; d. Utilización del nuevo conocimiento y habilidades, los profesores ponen en práctica nuevas destrezas y conocimiento, experimentan "transferencia de la formación" o, en otras palabras, pueden utilizar un nuevo método de enseñanza en el aula y estimar sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos; e. Efecto en los alumnos: el aprendizaje de los profesores afecta al rendimiento de los alumnos y a sus resultados de aprendizaje (ejemplo de ello se muestra en Holmes, 2013).

Naturalmente, cualquiera de estos resultados es potencialmente relevante en diferentes circunstancias, aunque el último de ellos sea el de mayor impacto pues cambia las condiciones en las que ocurre el aprendizaje de los alumnos. Guskey (2000) insiste en la importancia de que el desarrollo profesional sea amplio, sistémico e intencional para que tenga éxito. Es pues, una lección básica que, el primer paso para definir y planificar un programa de formación permanente con potencial para alcanzar un objetivo, es determinar el resultado

de tiene que conseguir (Steiner, 2004; Csorba, 2013). Ello facilitaría, además, la *evaluabilidad* de la formación (Cabrera, 2003; Killion, 2008).

Al menos teniendo en cuenta cómo está regulada, la "formación en centro" sería una de las modalidades de formación permanente que, de antemano, presenta más propiedades predictivas de eficacia. Los análisis de la formación en centro, o formación centrada en la escuela, desde el punto de vista del recorrido histórico que ha experimentado en España desde la década de los 90 (Escudero, 2008, Escudero y Bolívar, 1994), destacan que la contribución de este tipo de experiencias ha sido mayor y más valiosa cuando ha promovido tres dinámicas: relaciones y actividades de coordinación del currículum y de la enseñanza entre el profesorado y dentro de los centros docentes; la auto-evaluación pedagógica, curricular y organizativa por parte del profesorado y los centros docentes como actividad dirigida a determinar qué y cómo ha de ser objeto de mejora; y el análisis y la reflexión sobre la práctica como una forma de fomentar el desarrollo y el aprendizaje profesional.

No es extraño, entonces, que experiencias de formación en centros que propician este tipo de actividades y contextos de trabajo, estén vinculadas usualmente con el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje (Lieberman, 1995; Zepeda, 2008) donde el profesorado "aprende a participar en comunidades de discurso y práctica adquiriendo sistemas de creencias y modos de hacer compartidos" (Escudero, 2009, p. 7). Cabe considerar finalmente que, si bien la multiplicidad y diversidad de experiencias de formación permanente es positiva de cara a facilitar una respuesta ajustada a intereses y demandas de perfeccionamiento docente igualmente múltiples y diversas, es recomendable que la planificación de las mismas tenga en cuenta aquellas características que parecen tener un valor de impacto mayor en la mejora de los profesores y de su práctica docente.

Referencias bibliográficas

Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A. y Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Bahar, G. (2012). Views of Teacher Performance: To What Extent Do Multiple Observers Converge? *Egim Arastirmalari Eurasian Journal of Educational Research*, *12*(46), 81-100.

Basu, N. (2012). Professional development of the teachers: an overview (pp. 2350-2356). Presentado en 5th International Conference of Education, Research and Innovation, Madrid, Spain.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher, 33*(8), 3-15.

Cabrera, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.

Csorba, D. (2013). Design and delivery of a training program for teachers in primary education: interdisciplinary organization for the key competences training for young schoolchildren, from pre-school class to class IV. Presentado en 5th International Conference Edu-World Education Facing, Pitesti, Romania.

Eraut, M. (1990). Formación permanente del profesorado. En T. Husen y T. N. Postlethwaite (eds.) *Enciclopedia internacional de la educación* (pp. 2747-64). Barcelona: MEC/Vicens-Vives.

Escudero, J. M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre formación permanente del profesorado. *Revista de Educación, 317*, 11-24.

Escudero, J. M. (2008). Para seguir pensando la formación en centros. *Caleidoscopio, Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén, 1*, 33-54.

Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte, 10, 7-31.*

Escudero, J. M. y Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. En A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.) *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação* (pp. 97-155)- Lisboa: Educa.

Gorard, S. (2013). What difference do teachers make? A consideration of the wider outcomes of schooling. *Irish Educational Studies*, *32*(1), 69-82.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record,108* (7), 1241-65.

Holmes, B. (2013). School Teachers' Continuous Professional Development in an Online Learning. *European Journal of Education*, *48*(1), 97-112.

Huber, S. G. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education, 37*(5), 837-853.

Joyce, B. y Showers, B. (2002). *Student achievement throug staff development* (3ª ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Killion, J. (2002). Assessing impact. Evaluating satff development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: transforming conceptions of professional learning. En NSF. *Innovating and evaluating science education* (pp. 67-78). National Science Foundation.

Orden de 19 de abril de 2004, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se regula el proceso de selección, seguimiento y evaluación de las modalidades de formación autónoma del profesorado de la Región de Murcia (BORM nº 108, de 12 de mayo de 2004). Recuperado de: http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=27526

Orden de 13 de junio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones (BORM nº 141, de 22 de junio de 2005). Recuperado de: http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=130489

Orden de 9 de noviembre de 2007 por la que se modifica la Orden de 13 de junio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones (BORM nº 278, de 1 de diciembre de 2007). Recuperado de: http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=328924

Orden de 23 de abril de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se modifica la Orden de 19 de abril de 2004, por la que se regula el proceso de selección, seguimiento y evaluación de las modalidades de Formación Autónoma del Profesorado de la Región de Murcia (BORM nº 111, de 17 de mayo de 2010). Recuperado de: http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=401897

Orden de 14 de diciembre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se modifica la Orden de 13 de junio de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y de las titulaciones (BORM nº 36, de 13 de febrero de 2013). Recuperado de: http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=559496

Orden de 20 de noviembre de 2013, de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo, por la que se aprueba el Plan de Regional de Formación Permanente del Profesorado para el curso escolar 2013-2014 (BORM nº 296, de 24 de diciembre de 2013). Recuperado de: http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/100/Plan-de formacin-13-14.pdf

Postholm, M. B. (2012). Teachers´ professional development: a theoretical review. *Educational Research, 54*(4), 405-429.

Sabol Terri, J., & Pianta Robert, C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213-231.

Seghedin, E. (2012). Communication - the main component of teaching competence. Presentado en 3rd International Conference on Education and Educational Psychology, Istanbul, Turkey.

Steiner, L. (2004). *Designing effective development experiences: what do we know?* (2ª ed.) Naperville, IL: John Edward Porter Professional Development Centre/Learning Point Associates.

Tausan, L. (2012). Dimensions of current educational systems: e-learning within continuous teacher training. Presentado en 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Location, Romania.

Tugui, C. (2012). Can We Innovate Teacher Education Using Business Reflective Learning Methods? Presentado en 2nd World Conference on Educational Technology Researches (WCETR), Near E Univ, Nicosia, CYPRUS.

Zepeda, S. J. (2008). *Professional development what works*. Larchmont, NY: Eye on Education/National Staff Development Council.

CREACIÓN DE CUENTOS, UN APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA

Juan Ramón Moreno Vera, Isabel Vera Muñoz

(Universidad de Alicante)

Introducción

La enseñanza de la Historia es de gran utilidad para la formación integral de la persona –intelectual, social y afectivamente- por lo que su inclusión en los planes de estudios de la Educación Primaria, según Prats y Santacana (2001), está plenamente justificada al ser vehículo de *cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales.*

Sin embargo su correcta adaptación a los diferentes niveles educativos, en el caso de esta experiencia en la formación de profesorado de Historia para la Educación Primaria, va a depender en gran medida de que los contenidos sean manipulables o no por parte del alumnado. Sería complicado imaginarse la enseñanza de la Historia sin que los estudiantes pudieran ser capaces de reconstruir las narrativas históricas de los acontecimientos, poniendo en tela de juicio las fuentes históricas, sintetizando los principales discursos históricos y finalmente comunicando la ciencia una vez analizada. En definitiva hacer uso del método del historiador, que no es otro que la investigación.

En este sentido autores como Cooper (2002) avalan la presencia de la investigación histórica como acción y estrategia didáctica ya que les va a permitir dirigir la experiencia didáctica en tres sentidos:

1) Entender los conceptos ligados al tiempo y al cambio
2) Interpretar el pasado, tomando una posición crítica y personal sobre los sucesos históricos
3) Tomar y utilizar información desde las fuentes históricas, normalmente documentales

Pero, un aspecto fundamental que apenas ha suscitado discusión a la hora de enfrentarse a estrategias metodológicas ligadas al descubrimiento o la investigación es la forma de comunicación de los resultados de esas investigaciones, ya que habitualmente el alumnado de Historia tiende a reproducir el formato de presentación oral expositiva que usan sus docentes.

En este sentido autores como Miralles y Rivero (2012) indican que el uso de este tipo de estrategias de carácter constructivistas y significativas se convierten en un gran apoyo a la hora de enseñar Historia en la etapa de Educación Infantil, ya que a nivel psicopedagógico indagar partiendo de lo que ya se sabe se convierte un *parámetro idóneo* para este nivel educativo.

Del mismo modo Miralles y Rivero (2012) hacen referencia como una de las estrategias de innovación docente ligadas al aprendizaje por descubrimiento en ámbito de la Historia, a la *narración histórica*. En realidad, y de acuerdo con Cooper (2002), este tipo de estrategias metodológicas están plenamente vigentes hasta los ocho años de edad entre nuestro alumnado.

En el caso de la experiencia que aquí se analiza, se ha propuesto la producción literaria de cuentos basados en investigaciones históricas como una fórmula de comunicación de contenidos de historia, que pueda conectar con el futuro alumnado de Educación Primaria desde el punto de vista de su sencillez expositiva, de su matiz lúdico y recreativo y sobre todo en el plano afectivo y emocional que se asocia al cuento como un género literario muy unido a los primeros años de vida –y, por tanto, de sobra conocido por nuestro alumnado- y que permite el aprendizaje a través de la imaginación y no sólo a través de lo concreto y lo cercano (Egan, 1991 y 1994).

En este aspecto según Prado (2004) es importante que el contenido escogido para en los cuentos que se usan en el proceso y de enseñanza y aprendizaje esté acorde con las etapas lectoras de nuestro alumnado, que sería en Educación Primaria las siguientes:

1) Primer ciclo: el escolar aún no domina del todo la lectura, pero puede acceder a los libros de 30-40 páginas, donde predomine la fantasía. Todavía se mantiene una abundancia de ilustraciones.

2) Segundo ciclo: empieza a verse una cierta soltura lectora, buena velocidad y comprensión. Se tratan textos más amplios (de unas 80-100 páginas), divididos en capítulos cortos. Los temas suelen ser variados con la ayuda de ilustraciones complementarias, suele ser característico de esta etapa el gusto por el cómic.

3) Tercer ciclo: consolidación del proceso lector. Mayor variedad de temas, pero destacan la amistad y la pandilla. Tránsito del cuento infantil al juvenil y paso definitivo o no hacia el hábito lector.

Los cuentos, las narraciones orales, los mitos, fábulas o leyendas o incluso las narraciones audiovisuales –series de dibujos animados o películas- ayudan al alumnado a comprender y asumir tiempos, lugares y personajes lejanos a su experiencia directa (Wood y Holden, 2007).

Así pues, se ha decidido poner en marcha una experiencia didáctica basada precisamente en el método investigativo de la historia y su comunicación a través de cuentos y relatos cortos, proceso a través del cual pretendemos que la enseñanza de la Historia se aleje de las tradicionales y herméticas lecciones y ofrezca mayor protagonismo y autonomía al alumnado que será el principal actor y comunicador de la Historia en clase. Esto supone una mayor interacción entre profesorado y estudiantes y una mayor participación del alumnado en clase, construyendo a través de investigaciones propias algunos de los contenidos que aparecen en la asignatura y ofreciendo una manera más dinámica de presentación y comunicación de los contenidos trabajados.

Metodología

La puesta en marcha de esta metodología investigativa a través del cuento se trata de un proceso complejo al ser necesaria una toma de decisiones previas acerca de los contenidos que son susceptibles de ser investigados –ya sea por su duración en el tiempo, su complejidad narrativa o su nivel de adaptación a los cuentos que se pueden presentar hacer en el aula- que vendrán marcados y dirigidos por el profesor. En este proceso de enseñanza y aprendizaje, el rol del profesorado será el de actuar como supervisor de las investigaciones y comunicaciones de los estudiantes.

El número de estudiantes total ha sido de 58 estudiantes (44 alumnas y 14 alumnos) que han participado en la experiencia de un total de 60 matriculados –hay dos personas que no asisten habitualmente a clase por encontrarse fuera de España. El curso en el que se encuentran es 3º del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Universidad de Alicante.

A la hora de llevar a cabo la acción didáctica se ha decidido que los procesos constructivos de información y la producción de los cuentos, sean realizados de manera individual, hecho que va a reforzar un elemento metodológico fundamental en esta experiencia que será la de hacer partícipes a los alumnos y alumnas de una enseñanza creativa, en la que se convertirán en productores literarios originales y el proceso de enseñanza y aprendizaje irá ligado a una metodología sinéctica y creativa (Joyce, Weil y Calhoun, 2006).

De hecho existen dos grandes ámbitos que comenta Eisner (2002) en la enseñanza creativa ligada a las artes –en este caso la literatura- y que son la dimensión productiva y la dimensión crítica, en esta experiencia se atiende fundamentalmente a la primera, que sería la precisamente la *dimensión creativa* que será el más alto grado al que un individuo puede llegar a desarrollar según Orlich et al. (1994).

En base al número de alumnos y alumnas participantes se procedió a elegir los temas a investigar y que entran dentro del programa de contenidos de la asignatura. Se tuvieron en cuenta a la hora de la elección temática una serie de cuestiones:

1) En primer lugar que fuesen temas o acontecimientos históricos que no supusieran una gran dificultad a la hora de acceder a las fuentes historiográficas.
2) En segundo lugar que permitiesen una comunicación homogénea de alrededor de 2 folios cada uno de ellos –que no fueran excesivamente largos, ni excesivamente cortos, y en cualquier caso que se pudieran sintetizar en el espacio estipulado sin renunciar a la comunicación de los hechos, acontecimientos, personajes o procesos más relevantes.
3) Que fueran temas fácilmente adaptables a cualquier formato narrativo, desde el literario, al cómic o los *story-telling*.

En cuanto al proceso creativo de producción literaria, la experiencia didáctica consta de cuatro etapas o pasos diferentes:

1) Investigación y uso de las fuentes: En esta etapa el alumnado buscará a través de fuentes documentales y digitales la información necesaria sobre diferentes personajes, sucesos o acontecimientos históricos para poder realizar posteriormente la adaptación literaria.

2) La creación del cuento: En este paso el alumnado tendrá en cuenta la información encontrada en la etapa anterior, y adaptará el suceso histórico en base a las características psicoevolutivas del ciclo al que dirige su narración.

3) Ilustración del cuento: Aunque éste no es un paso obligatorio –ya veremos en los resultados como cada alumno ha decidido si ilustrar o no su obra- se pueden hacer dibujos o buscar imágenes que apoyen desde el punto de vista visual la narración escrita.

4) Dar formato a la obra finalizada: El último paso consiste en decidir cuál es el mejor formato a la hora de presentar el cuento, ha de ser coherente con el texto y las ilustraciones seleccionadas, y tiene que ser claro de interpretar para los futuros lectores.

Así pues desde el punto de vista metodológico esta experiencia didáctica seguirá los principios de un aprendizaje significativo y constructivista, valiéndose para ello de una metodología creativa fundamentada en el método del historiador, la investigación y el aprendizaje por descubrimiento.

Resultados

Por lo que respecta a los resultados obtenidos en nuestra experiencia didáctica, se ha querido analizar diferentes ámbitos de la creación literaria: creación, temática y formato.

Contenidos relacionados con el ámbito afectivo o emocional

En este apartado se ha pretendido analizar desde el contenido de cada uno de los cuentos si aparecían elementos que hiciesen de enlace dentro del cuento entre el suceso histórico y una interpretación afectiva por parte de los futuros

lectores, así se ha tenido en cuenta aquellas obras en las que la trama se desarrolla a través de algún personaje infantil mediante el que se puedan identificar los alumnos y alumnas de primaria o si se ha hecho mención a valores familiares o de amistad que están tan presentes en la etapa primaria de la educación.

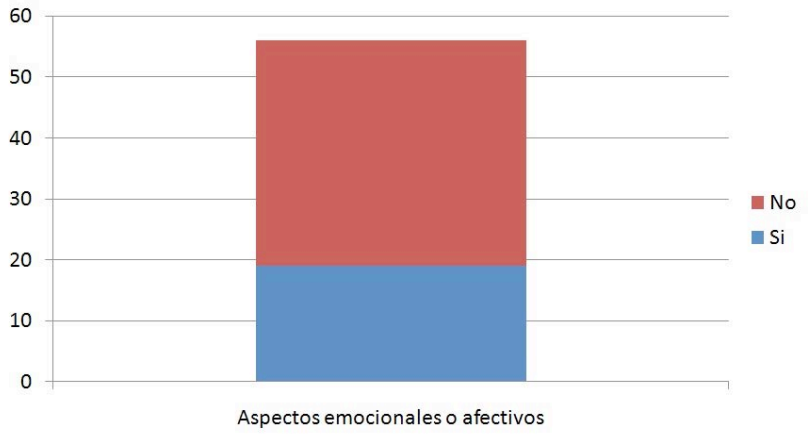

Figura 1. Gráfica de resultados de aspectos emocionales o afectivos presentes en los cuentos

Los resultados obtenidos no son muy positivos en este sentido, como se puede observar en la Figura 1, ya que de los 58 cuentos analizados sólo hemos encontrado 19 que usasen este tipo de contenidos emocionales para conectar con el lector, lo que supone sólo un 32’76% de los trabajos, mientras que aquellas obras en las que no aparecían estas referencias afectivas suman un total de 37, lo cual supone un 63’74% de todos las producciones literarias.

Temas escogidos por el alumnado

En este aspecto se ha querido atender a los diversos temas escogidos entre los contenidos históricos para lo cual se ha realizado una selección por épocas o etapas históricas.

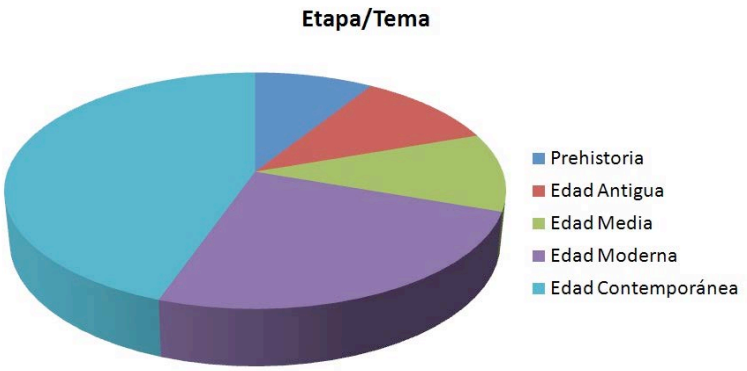

Figura 2. Gráfica de resultados según los temas escogidos y las épocas representadas en los cuentos

Los resultados arrojados en este aspecto nos muestran, tal y como se aprecia en la Figura 2, una grandes diferencias en el ámbito temático ya que los hechos históricos preferidos por nuestro alumnado son aquellos que se encuentran en las etapas históricas más cercanas, con el 67'23% de los temas elegidos. En concreto los más populares entre el alumnado son aquellas temas de la Edad Contemporánea que suponen un 43'10% del total, mientras que aquellos sucesos acaecidos en la Edad Moderna se elevan hasta un 24'13% del total.

A mucha distancia de estos temas vamos a encontrar aquellos correspondientes al resto de etapas de la historia, mucho más distantes en el tiempo, y por tanto también con una mayor dificultad a la hora de encontrar fuentes históricas fiables para adaptarlos al formato del cuento. Las edades Media y Antigua logran unos resultados similares habiendo sido escogidas por 10`34% de los alumnos en ambos casos, mientras que la menos demandada ha sido la Prehistoria con tan sólo el 8'62% de alumnos.

El formato de los cuentos

Por último hemos destacado los diferentes formatos bajo los cuales los alumnos y alumnas han presentado sus producciones, dándose en este aspecto una mayor variedad de respuestas, algunas muy innovadoras y llamativas aunque hayan sido minoritarias.

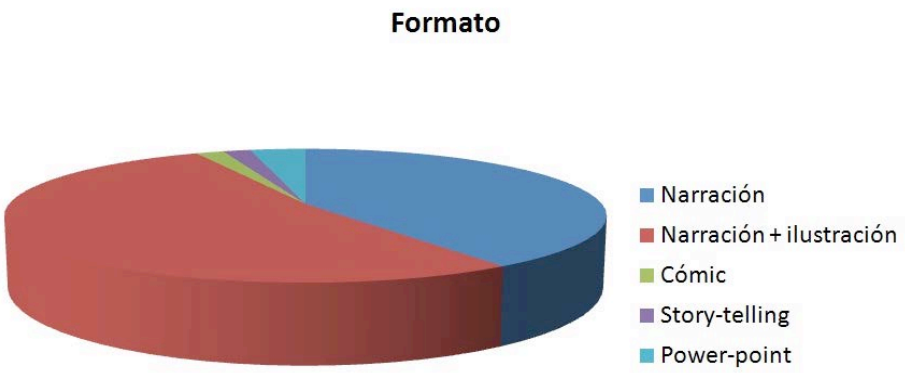

Figura 3. Gráfica de resultados sobre el formato de las narraciones

En este sentido se ha podido comprobar cómo también existe una gran diferencia entre los formatos que se pueden denominar como *tradicionales*, que suponen un 91’37% de los resultados totales, y otros más novedosos que aparecen como excepciones pero que sin embargo nos adelantan nuevas fórmulas que en el futuro irán aumentando su presencia.

Entre los formatos tradicionales, que mantienen la fórmula clásica de los cuentos escritos, destacan dos tipologías distintas, por un lado la más común que corresponde a la mezcla entre texto escrito e ilustración con imágenes supone el 51’72% del total de los trabajos presentados, mientras que el otro formato tradicional compuesto exclusivamente por narración escrita supone el 39’65% de las producciones literarias.

Un hecho curioso que se ha planteado es la escasez de ilustraciones propias entre los cuentos creados por nuestros alumnos, y es que tan sólo existe un caso entre los 58 cuentos analizados.

Por otro lado nos encontramos con otros formatos más modernos, que pese a su baja presencia, avanzan nuevas tipologías en las narraciones futuras. Un caso curioso es el del formato cómic, ya que debido a su amplia tradición podría haber tenido más presencia entre las producciones y sin embargo se queda en un anecdótico 1’72% del total. El formato de cuento mediante el programa Power Point (presentación de diapositivas) ha supuesto también un escaso número de producciones, tan sólo el 3’44% de los cuentos. En estos

casos se presenta la ventaja de poder incluir –de hecho los dos casos que hemos encontrado, los presentan- imágenes animadas en movimiento dentro de los cuentos, lo cual es un reclamo llamativo y original en los cuentos.

Por último, pero no por ello menos importante, se ha querido destacar la presencia del *Story-Telling*, pese a aparecer de manera testimonial –también un 1'72% al igual que el cómic- es el formato más innovador y curioso de cuantos hemos encontrado ya que permite conjugar en un mismo formato el texto, la imagen, la animación y también la voz del narrador/a, que es quien nos guía en la narración.

Discusión y conclusiones

El cuento y la narración son uno de los recursos de enseñanza más antiguos que se conocen, y desde la Prehistoria podemos suponer que la narración oral de historias cortas de ficción suponía una enseñanza de contenidos o moral para aquellos que la escuchaban.

En el caso de la experiencia didáctica que se ha llevado a cabo en la formación del futuro profesorado de Educación Primaria, se ha querido dirigir esta estrategia de enseñanza hacia los contenidos de historia, por lo que se ha abandonado el género de la ficción para incluir contenidos históricos en las narraciones, o al menos se han conjugado elementos fantásticos y de ficción con los datos aportados por las fuentes sobre sucesos históricos.

Metodológicamente, tal y como se ha expuesto anteriormente, se ha pretendido hacer hincapié en el método propio de los historiadores planteando una actividad que permitiese la investigación de sucesos históricos y el aprendizaje por descubrimiento, lo cual es una fórmula alejada de la clásica enseñanza de la historia basada en una explicación conductista. Del mismo modo que un profesor de Química lleva a sus alumnos al laboratorio a comprobar mediante la experiencia lo que sucede al mezclar diferentes elementos, un profesor de Historia deberá guiar a sus alumnos en el método propio de la historia, que no es otro que la investigación y reconstrucción de sucesos a través de las fuentes.

Por otro lado, plantear el formato del cuento como recurso a la hora de trasladar la historia a nuestros futuros alumnos, está plenamente justificado ya que se trata de un formato que los estudiantes conocen bien desde su infancia, y además permite una educación creativa y que tiene en cuenta la imaginación a la hora de conocer personajes, hechos y lugares con los que el alumnado no tiene un contacto directo.

Por último, en cuanto a los resultados mostrados en esta experiencia se ha observado la escasa presencia de elementos de tipo afectivo en el cuento que una la experiencia lectora de contenidos históricos de estas obras con la sensibilidad emocional de los futuros lectores que podrían llegar a identificarse con los personajes que protagonizan la narración. Del mismo modo ha sido notable la enorme diferencia que existe a la hora de elegir los temas para la producción creativa de las obras, siendo los preferidos aquellos que pertenecen a las épocas históricas más recientes, y por tanto, mejor documentados, más significativos y con más fuentes históricas al alcance de los escritores. Por lo que respecta al formato de las obras también se ha percibido una gran diferencia habiendo sido los más elegidos aquellos formatos que reproducen el formato tradicional del cuento, narración exclusivamente o narración más ilustraciones. En mucha menor medida han aparecido otros formatos más modernos, aunque su presencia nos indica que poco a poco irá ganando terreno a los formatos tradicionales, puesto que son más dinámicos y son capaces de abarcar una mayor riqueza de contenidos, como sucede por ejemplo con los *story-telling* que aúnan texto, imagen, animación y audio en el mismo cuento.

Así pues, nos encontramos frente a una estrategia didáctica innovadora en la enseñanza de la historia, asumida por los alumnos desde la infancia, que permite a nuestro alumnado investigar un suceso histórico y que, además, permite la entrada de la historia de una forma divertida y dinámica en el aula

Referencias bibliográficas

Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria.* Madrid: Morata.

Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil.* Madrid: Morata.

Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza.* Madrid: Morata

Eisner, E. (2002). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza.* Barcelona: Gedisa

Miralles Martínez, P. y Rivero Gracia, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Reifop*, 15 (1), 81-90.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R.C. y Gibson, H. W. (1994). *Técnicas de enseñanza. Modernización en el aprendizaje.* México: Limusa Wiley.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora.* Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología

Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits.* Manresa: Zenobita edicions.

LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS EN BULLYING

Águeda Álvarez Mata, Inmaculada Méndez Mateo

(Universidad de Murcia)

Introducción

La incidencia de la problemática bullying en los centros educativos de distintos países ha sido y sigue siendo un tema de gran relevancia y preocupación para docentes, expertos y familiares. Son numerosos los estudios que se han realizado para conocer la frecuencia que se da del maltrato entre iguales en los centros educativos de todo el mundo. Estudios realizados desde países desarrollados como Noruega (pionero con Olweus, 1993) hasta países menos desarrollados como Nicaragua (Romera, Del Rey y Ortega, 2011) revelan que el bullying no parece ser un problema exclusivo de países desarrollados.

En España, estudios como el informe del Defensor del Pueblo (2007), el Estudio de la Violencia (Serrano e Iborra, 2005) y el informe Cisneros X "Acoso y Violencia Escolar en España (AVE)" de Oñate y Piñuel (2006) tienen gran relevancia en nuestro país por los datos analizados en diferentes centros educativos de las comunidades autónomas.

A raíz de estos estudios, algo tardíos en España, en las últimas décadas y en la actualidad proliferan estudios e investigaciones acerca del fenómeno (Ovejero, 2013). Este aumento demuestra el interés social por el acoso escolar y la necesidad de poner en marcha estrategias de prevención e intervención con el objetivo de mejorar la convivencia en las aulas.

El fenómeno del bullying tiene consecuencias a medio y a largo plazo para los protagonistas, lo que advierte a los futuros docentes la necesidad de una detección precoz del problema y unas intervenciones adecuadas que prevengan dichos comportamientos. Benítez, Berbén y Fernández (2006a) hacen especial hincapié en la formación de los futuros docentes y ponen de manifiesto que su preparación inicial influye negativamente en la forma de tratar el problema del maltrato entre iguales, afirmando que el desconocimiento

del fenómeno por parte de los docentes en activo, la falta de formación y la existencia de falsas creencias podría explicar determinados hallazgos referentes al fenómeno. Del mismo modo, González-Gil, et al. (2013) resaltan la necesidad de una preparación de los profesionales de la educación en metodologías inclusivas de trabajo, así como estrategias para la mejora de la convivencia en los centros.

Ante este hecho, el objetivo del presente estudio es indagar sobre la formación que poseen los futuros docentes, analizando las creencias previas sobre el maltrato, el conocimiento de los recursos, técnicas y herramientas para el manejo del aula así como el conocimiento de las estrategias ante la problemática y finalmente las demandas de formación. Del mismo modo, se analizará la formación de los futuros docentes (recursos para la convivencia escolar y manejo del aula, estrategias y demandas de formación) con la finalidad de predecir las demandas de formación de los mismos.

Metodología

Sujetos

Los participantes del estudio fueron 93 alumnos pertenecientes al 4º curso de Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia en diferentes menciones (20.4 % Educación musical, 34.4% Apoyo Educativo en Dificultades de Audición y Lenguaje y 45.1% Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Con un rango de edad de entre 21-43 años siendo la edad media 22.7 años y con una desviación típica de 3.41. Con respecto al sexo, estaba constituido por 12 hombres y 81 mujeres. Un 26.9% de los participantes reconocen haber tenido experiencia profesional en un contexto educativo.

Instrumento de medida

Se utilizó una adaptación del cuestionario *"El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes"* (Benítez, Berbén y Fernández, 2004 citado en Benítez et al. 2006a) para dar respuesta a los objetivos de este estudio. Éste estaba formado por 119 preguntas siendo analizados las siguientes características en este estudio: Creencias previas acerca del maltrato: grado de conformidad con respecto a ideas que el

profesorado en activo tiene acerca de la problemática bullying (Benítez et al. 2006a); Recursos para convivencia escolar y manejo del aula*:* conocimientos que tienen los futuros docentes acerca de diversos recursos, técnicas y herramientas necesarias para afrontar y manejar los problemas referidos a la convivencia escolar en las aulas (Álvarez-García, Álvarez, Rodríguez, González-Castro y Núñez, 2010); Estrategias y demandas de formación: estrategias que recomendarían a sus alumnos para afrontar el maltrato entre iguales así como los contenidos demandados para su formación.

El índice de fiabilidad de Alfa de Cronbach para los sujetos del estudio fue de 0.764.

Diseño

Se ha seguido un enfoque no experimental de tipo transversal para el estudio.

Análisis de los datos

Se creó una base de datos para el manejo estadístico con el programa SPSS (v. 19). Para un adecuado manejo de los datos se han creado los siguientes constructos psicológicos:

-Recursos para convivencia escolar y manejo del aula: Permite estimar los recursos sumando del ítem 110 al 114. La puntuación mínima era 0 y la máxima de 5.

- Estrategias que recomendarían a sus alumnos para afrontar el maltrato. Se creó al sumar del ítem 73 al 82. La puntuación mínima fue de 0 y la máxima de 9.

- Demandas de formación: los contenidos demandados para su formación. Se creó sumando los ítems del 99-109. La puntuación mínima fue de 0 y la máxima de 10.

Para el análisis descriptivo de las variables cualitativas se utilizó el estudio de frecuencias relativas expresadas en porcentajes, media y desviación típica.

Se realizó un análisis de regresión jerárquico, utilizando el método “introducir”, para poder contrastar la potencia predictiva de los grupos de variables independientes con respecto a la variable dependiente.

Procedimiento

La selección de los grupos de sujetos participantes se realizó una vez obtenida la autorización de los docentes correspondientes. El cuestionario se administró colectivamente a los diferentes grupos durante 20 minutos.

Resultados

Con respecto a las creencias de los participantes, se muestra su grado de conformidad ante una serie de afirmaciones (véase Tabla1) que corresponden a ideas y creencias que el profesorado tiene acerca de la problemática bullying. Las respuestas de los estudiantes se agrupan en conformidad (de acuerdo/muy de acuerdo), disconformidad (en desacuerdo/muy en desacuerdo) y neutro (ni una cosa ni otra).

Tabla 1. *Creencias de los futuros docentes sobre el* bullying

Afirmaciones de creencias	*Conforme*	*Disconforme*	*Neutro*
Agredir a otros aumenta la autoestima del alumno	**25%**	**64.1%**	**10.9%**
Ser agredido ayuda al alumno a construir su carácter	**13.1%**	**80.5%**	**6.5%**
La agresión es una parte natural del desarrollo	**1.1%**	**95.6%**	**3.3%**
Me enfada que los alumnos sean agredidos	**92.4%**	**4.4%**	**3.3%**
Los alumnos que son víctimas deberían afrontarlo por si solos	**3.3%**	**94.6%**	**2.2%**
Las víctimas normalmente merecen lo que les pasa	**1.1%**	**96.7%**	**2.2%**
Es vergonzoso que los medios de comunicación informen de la existencia del bullying en una escuela	**14.1%**	**67.4%**	**18.5%**
Es vergonzoso para las autoridades educativas que los medios de comunicación informen de la existencia de bullying	**21.8%**	**68.4%**	**9.8%**

En cuanto a los conocimientos que tienen los futuros docentes respecto a diversos recursos, técnicas y herramientas necesarias para afrontar y manejar

los problemas referidos a la convivencia escolar en las aulas, fueron valorados según el grado de conocimiento que ellos mismos consideraban (nada, poco, algo, bastante y mucho) (véase figura 1,2,3 y 4).

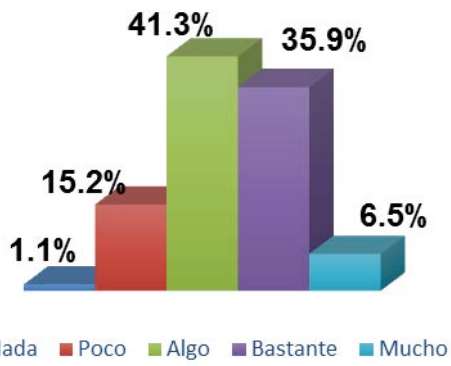

Figura 1. Conocimiento de aspectos organizativos del centro

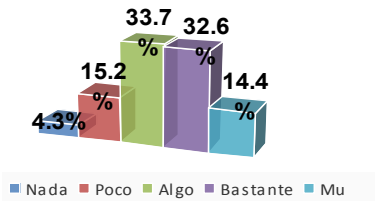

Figura 2. Conocimiento en técnicas basadas en la educación de conflictos

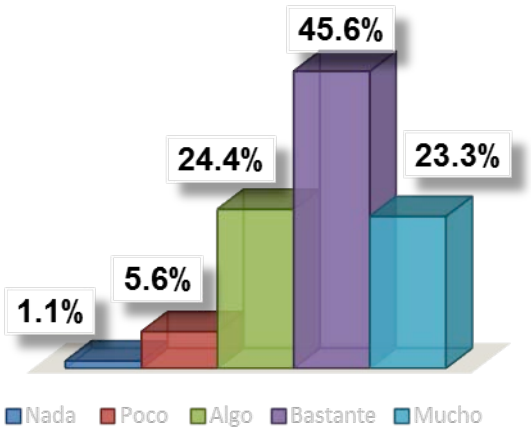

Figura 3. Conocimiento de metodologías de aula para la integración

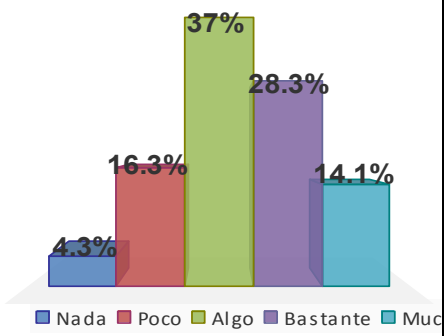

Figura 4. Conocimiento y habilidades para el manejo de conflictos

Los recursos que formaron parte de las cuatro categorías fueron:

-*Aspectos organizativos del centro*: el reglamento de régimen interior (RRI), Plan de Acción Tutorial (PAT) y órganos y profesionales implicados tales como:

la Inspección Educativa, el Departamento de Orientación, etc.

-*Conocimiento de técnicas basadas en la educación de resolución de conflictos* como: asambleas de aula, consenso de normas, etc.

-*Conocimiento de metodologías de aula para la integración*: aprendizaje cooperativo, dinámicas de grupo, etc.

-*Conocimiento y habilidades para el manejo de conflictos*: habilidades de comunicación, de autocontrol emocional, etc.

Respeto al manejo del aula, los estudiantes valoraron si serían capaces de llevar a cabo determinadas prácticas relacionadas con el fenómeno en su futura labor docente. Sus respuestas se agrupan en tres categorías: valoración positiva (quizás sí/ sí), valoración negativa (quizás no/ no) e indiferencia/neutro (ni sí ni no) (véase tabla 2)

Tabla 2*. Valoración del manejo del aula respecto al fenómeno bulllying*

Actuaciones en el aula	*Valoración positiva*	*Valoración negativa*	*Neutro*
Hablar con los agresores sin culparlos	**70.6%**	**19.6%**	**9.8%**
Hablar con las víctimas sin culpabilizarlas	**97.8%**	**1.1%**	**1.1%**
Hablar con los espectadores sobre su responsabilidad	**96.7%**	**1.1%**	**2.2%**
Hacer que los agresores detengan el bullying	**84.8%**	**3.3%**	**12%**
Apoyar a las víctimas	**97.9%**	**2.2%**	**0%**
Ayudar a los espectadores a tomar un papel más activo en apoyo a las víctimas	**96.7%**	**2.2%**	**1.1%**
Trabajar con los padres de las víctimas	**95.6%**	**0%**	**4.3%**
Trabajar con los padres de los agresores	**91.3%**	**5.4%**	**3.3%**

Los futuros docentes, reflexionaron acerca de las estrategias que recomendarían a sus alumnos para afrontar el maltrato entre iguales. En la Tabla 3 se exponen los resultados obtenidos según la variable sociodemográfica sexo.

Tabla 3. *Estrategias recomendadas por los futuros docentes según sexo*

		PORCENTAJES		
ESTRATEGIAS RECOMENDADAS	**SEXO**	*SI*	*ALGUNAS VECES*	*NO*
Llorar	*Hombre*	**33.3%**	**33.3%**	**33.3%**
	Mujer	**8.9%**	**30.4%**	**60.8%**
Aguantar y resistir	*Hombre*	**-**	**-**	**100%**
	Mujer	**5%**	**11.3%**	**83.8%**
Ignorar la situación	*Hombre*	**-**	**18.2%**	**81.8%**
	Mujer	**16.3%**	**16.3%**	**67.5%**
Huir, escapar	*Hombre*	**16.7%**	**41.7%**	**41.7%**
	Mujer	**16.3%**	**30%**	**53.8%**
Alejarse calmadamente	*Hombre*	**50%**	**33.3%**	**16.7%**
	Mujer	**55%**	**35%**	**10%**
Defenderse de las agresiones	*Hombre*	**83.3%**	**16.7%**	**-**
	Mujer	**76.3%**	**15%**	**8.8%**
Decir a los agresores que paren	*Hombre*	**83.3%**	**16.7%**	**-**
	Mujer	**72.5%**	**18.8%**	**8.8%**
Contárselo a sus padres	*Hombre*	**100%**	**-**	**-**
	Mujer	**89.9%**	**2.5%**	**7.6%**
Contárselo a un profesor	*Hombre*	**100%**	**-**	**-**
	Mujer	**91.3%**	**3.8%**	**5%**
Pedir ayuda a los amigos	*Hombre*	**83.3%**	**16.7%**	**-**
	Mujer	**76.3%**	**15%**	**8.8%**

En referencia a los contenidos de formación que valoran los futuros docentes en materia de bullying se utilizaron los siguientes niveles: *ningún valor, poco valor, bastante valor, mucho valor y esencial*. Los resultados que se exponen

en la Tabla 4 hacen referencia a las respuestas con mucho valor o esenciales.

Cabe destacar que un 97.8% de los estudiantes considera que es necesaria la inclusión de contenidos más específicos sobre bullying en el curriculum universitario.

Tabla 4*. Valoración de contenidos para la formación docente*

CONTENIDOS DE FORMACIÓN	PORCENTAJES
Cómo trabajar con los padres de las víctimas	**90.3%**
Cómo hablar con los alumnos sobre el bullying	**88.1%**
Como trabajar con los padres de los agresores	**88.0%**
Cómo hablar con las víctimas	**87.9%**
Cómo hablar con los agresores	**87.0%**
Cómo hablar con los espectadores	**87.0%**
Debatir acciones del profesorado para prevenir e intervenir en el bullying	**85.8%**
Cómo mejorar el entorno físico de la escuela para prevenir el bullying	**83.7%**
Cómo desarrollar una política escolar sobre el bullying	**80.4%**
Cómo reducir el estrés escolar	**77.2%**

Finalmente, el análisis de regresión jerárquico permitió predecir las demandas de formación de los estudiantes. Para ello, se controlaron las variables sociodemográficas (especialidad, sexo y edad) en el primer paso, las cuales explican un 10.9% de la varianza. En el segundo paso se introdujeron el conocimiento de recursos y manejos del aula y el conocimiento de las estrategias que recomendaría lo cual supone un 21.7% de la varianza. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que de las variables predictoras introducidas, resultó ser significativa los recursos y manejo del aula (Beta=.785; t=3.333; p=.001).

Es destacable la existencia de una correlación significativa positiva en la correlación de Pearson entre demanda de formación y el conocimiento de

recursos y manejo del aula (r=.323; p=.001; n=87).

Discusión y conclusiones

Con los resultados referentes a las creencias de los futuros maestros, advertimos un cambio de actitud hacia el fenómeno bullying. Se aprecia una actitud muy positiva hacia las víctimas, los futuros docentes parecen sentirse más cercanos hacia este colectivo llegando a empatizar con ellos para intervenir en el problema, buscando los medios para acabar con el fenómeno (Benítez, Fernández y Berbén, 2005). Así mismo, los estudiantes demostraron sus conocimientos respecto al bullying en afirmaciones tales como: que la agresión no es algo normal del desarrollo y en la situación de gravedad de este problema en los centros educativos.

En cuanto a los recursos, los estudiantes conocían los aspectos organizativos del centro como son documentos (RRI, PAT, etc.) y los órganos y profesionales implicados (inspección educativa, departamento de orientación, etc.), pero no en profundidad, ya que la mayoría reconocieron conocer algo únicamente. Las técnicas basadas en la educación de resolución, como asambleas de aula y consenso de normas, los resultados fueron similares. Las metodologías de aula para la integración tales como el aprendizaje cooperativo o las dinámicas de grupo entre otras, fueron las más conocidas por los futuros maestros. Los datos son menos alentadores en cuanto al conocimiento y las habilidades que tenían los estudiantes para el manejo de conflictos, lo que nos advierte de la necesidad de incidir en este aspecto.

A pesar de estos resultados que denotan una falta de formación, los estudiantes en su mayoría afirmaron encontrarse preparados para hacer frente a la problemática en el aula. Manifestaban seguridad a la hora del manejo del aula, así es que los docentes se percibían más capacitados en la comunicación con los diferentes roles encontrándose positivamente preparados para establecer diálogos con los alumnos. En el trabajo con los familiares, se encontraban muy preparados tanto a la hora de trabajar con los padres de las víctimas como de los agresores. En cuanto a si serían capaces de hacer que los agresores detengan el bullying, los alumnos no se sentían muy seguros y

manifestaron serias dudas al respecto. Apoyar a las víctimas es un ítem valorado positivamente así como afirman que serían capaces de ayudar a los espectadores a tomar un papel activo, por lo que se encuentran preparados en estos aspectos.

Lo que respecta a las estrategias que recomendarían, aparecen estrategias más recomendadas que otras (Álvarez y Méndez, 2013; Benítez et al. 2006b). Según el sexo de los futuros docentes las diferencias destacaron en: las estrategias activas de comunicación (contárselo al profesor y pedir ayuda a los amigos), las estrategias sobre el enfrentamiento directo con los agresores (decir a los agresores que paren, defenderse de las agresiones) y en recomendaciones más pasivas (que aguanten y resistan).

En cuanto a los contenidos de formación, los más valorados por los estudiantes fueron los referidos al diálogo con las familias y con los propios alumnos. Los contenidos que hacen referencia a las acciones preventivas frente al bullying también están bien valorados por la mayoría del alumnado como: mejora del entorno físico, colaboración con el profesorado, entre otras. En general, los futuros maestros valoraron en porcentajes muy elevados los contenidos de formación propuestos lo que nos revela sus necesidades e intereses. Este aspecto se ve concretado cuando se les preguntó sobre la necesaria inclusión de contenidos más específicos sobre bullying en el curriculum universitario, pues casi el total de los participantes se encontraban conformes con esta idea. Ante este hecho, destacamos que el conocimiento de los recursos y manejo del aula predijo las demandas de formación de los estudiantes. Los futuros docentes que poseían un mayor conocimiento de los recursos y manejo del aula fueron los que más demandaban formación. Esto pone de manifiesto una vez más la importancia de un cambio significativo en los contenidos universitarios del Grado para abordar el maltrato escolar (Álvarez y Méndez, 2013).

Como conclusión, el presente estudio avanza en la formación de los futuros docentes sobre la problemática bullying. Ha sido posible determinar las creencias previas sobre el maltrato, el conocimiento de los recursos, técnicas y herramientas para el manejo del aula así como el conocimiento de las estrategias ante la problemática. Sobre todo se han podido predecir las

demandas de formación de los futuros docentes. Por lo tanto, este estudio permite reflexionar sobre la implantación de acciones formativas que permitan dotar de los conocimientos necesarios a los futuros docentes con la finalidad de poder llevar a cabo acciones encaminadas a promover la convivencia escolar (González-Gil, et al., 2013), la prevención e intervención de la problemática bullying.

Habría que plantear como perspectivas, el aumento de los sujetos del estudio e incluso implicar a otros agentes del contexto educativo así como otras variables que puedan estar influyendo.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. y Méndez I. (2013, Diciembre). El conocimiento del bullying y actitudes de los futuros docentes frente a la problemática. Comunicación presentada al II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Aprendizaje y evaluación de competencias en la formación del profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Universidad de Murcia, Virtual.

Álvarez-García, D., Álvarez, L., Rodríguez, C., González-Castro, P. y Núñez, J.C. (2010). La formación inicial de los futuros maestros en recursos para la convivencia escolar y el manejo del aula. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (3), 187-198.

Benítez, J.L., Fernández, M. y Berbén, A.G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria, 26,* 71-84.

Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006a). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa, 2* (24), 329-352.

Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006b). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *10* (2).

Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)* Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Extraído el 21 de marzo del 2014 desde: http://www.oei.es/oeivirt/Informeviolencia.pdf

González-Gil,F., Martín-Pastor,E., Flores Robaina,N., Jenaro Río, C., Poy Castro,R. y Gómez-Vela,M.(2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 3 (2), 125-135.*

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford, U.K.: Blackwell. (*Traducción: Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. 1998).

Oñate, A. y Piñuel (2006). *Estudio Cisneros X. Violencia y Acoso escolar en España.* Madrid: IIEDDI. Extraído el 13 de marzo de 2014 desde: http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf

Ortega, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 787-804. Extraído el 13 de marzo del 2014 desde: http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002609.pdf

Ovejero, A. (2013). El acoso escolar entre compañeros: cuatro décadas de investigación internacional. En A. Ovejero, P.K. Smith y S. Yubero (Eds.)*, El acoso escolar y su prevención: Perspectivas internacionales (pp.9-54). Madrid: Biblioteca Nueva*

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela.* Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Valencia: Serie Documentos número 9. Extraído el 17 de marzo de 2014 desde http://www.centroreinasofia.es/informes/Violencia_entre_compa%C3%B1eros_en_la_escuela.pdf

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UMU

Javier Pérez Cusó, Mirian Martínez Juárez, Cristina González Lorente, Natalia González Morga, Pilar Martínez Clares

(Universidad de Murcia)

Introducción

La calidad de la educación es una de las preocupaciones más acuciantes en nuestra sociedad. Esta demanda social se acrecienta en un momento económico en que deben plantearse nuevas perspectivas de futuro y se plantea que la educación es uno de los ejes más importantes desde los que debe producirse el cambio social y económico. Desde estas premisas, existe el convencimiento de que la formación del profesorado aporta calidad a la educación, por lo que suele estar presente en los discursos en torno a la mejora de ésta.

Durante un tiempo amplio, las disertaciones se centraron en relación a la formación inicial del profesorado, paralelamente se realizaron reformas que trataban de adecuar dicha formación a las necesidades de la educación en cada momento o, más bien, como señalan Baelo y Arias (2011), a la concepción que en cada periodo se ha tenido de la educación.

Con la integración de nuestro sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior, se pretende un cambio importante que se fundamenta en una transformación profunda de cómo enseñar y qué aprender, cuyo eje central es la formación basada en competencias, lejos queda ya una formación donde prima la memorización de contenidos inconexos con los contextos sociales de desarrollo del alumnado. Todos estos acontecimientos, han supuesto, al menos en la teoría, un cambio estructural, pero también curricular, con nuevos planes de estudio, renovadas prácticas docentes y un tipo de aprendizaje más transferible y autónomo, en relación a la formación inicial de los futuros graduados en general.

En el caso que nos ocupa este trabajo, consideramos que esta renovada visión centra la formación de los futuros maestros en las competencias que van a precisar para su futuro desempeño profesional. En relación a esto, desde diferentes estructuras, tanto nacionales (por ejemplo, la ANECA) como desde las universidades y facultades de educación, a partir de sus memorias de título, guías docentes, etc., se definen y adaptan una serie de competencias que son consideradas necesarias en la formación inicial del profesorado. En la praxis, estas competencias se detallan en los títulos de grado y se concretan en las guías docentes de las diferentes asignaturas o materias que componen cada uno de los títulos. De este modo, encontramos una compleja variedad de competencias a adquirir y desarrollar por los futuros profesionales a lo largo de su proceso formativo.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es identificar y agrupar en diferentes categorías las competencias existentes en el Grado en Educación Primaria y analizar y comparar el desarrollo de éstas desde la perspectiva de los propios estudiantes, con la intención de acercarnos a la percepción y creencia de uno de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al nuevo planteamiento de la formación basada en competencias.

Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que se centra en valorar y contrastar el desarrollo, dominio y relevancia, desde la percepción del alumnado, de las diferentes competencias que integran los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. El presente trabajo, por su parte, tiene un carácter descriptivo y transversal y se basa en un enfoque metodológico cuantitativo, realizado a través del método de encuesta o *survey.* Han participado voluntariamente un total de 319 estudiantes de último curso del título de Educación Primaria, tras ser informados de la finalidad de la investigación y del anonimato de su participación. La distribución de los mismos se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la muestra según la mención de los estudiantes

Mención	n	% hombres	% mujeres
Recursos educativos para la escuela y el tiempo libre	18	11,11%	88,89%
Educación intercultural y dificultades de aprendizaje.	21	14,29%	85,71%
Lengua Extranjera Inglés.	61	19,67%	80,33%
Apoyo educativo en dificultades en audición y lenguaje	68	11,76%	88,24%
Lengua Extranjera Francés.	24	29,17%	70,83%
Educación Física.	50	56,00%	44,00%
Necesidades específicas de apoyo educativo.	60	11,67%	88,33%
Educación Musical.	17	29,41%	70,59%

El instrumento de recogida de información, el Cuestionario de Evaluación de Competencias de Grado (CECGRA), ha sido diseñado *ad hoc* y está estructurado en dos partes: una de corte cuantitativo, donde se presenta a los participantes una adaptación de las competencias recogidas en su título, que deben valorar en una escala tipo Likert de cinco puntos en torno a tres variables (desarrollo de la competencia, dominio alcanzado y relevancia que le atribuyen a la misma) y otra cualitativa, donde se relacionan una serie de preguntas abiertas. En esta comunicación nos centramos exclusivamente en el desarrollo o grado de formación en competencias desde la percepción del alumnado.

El análisis de datos se realizó mediante el programa informático SPSS v.19, efectuándose la validación de la escala de desarrollo de competencias a través del análisis factorial y análisis de fiabilidad de la escala global de desarrollo de competencias y las subescalas a partir del *alfa de Cronbach.*

Tras los primeros resultados se consideró necesario realizar un análisis de contenido de las guías docentes de las diferentes asignaturas del título, para poder valorar la presencia, o no, de algunas de las competencias en las

mismas. Para ello se accedió, a través de la página web de la Facultad de Educación, a las guías docentes correspondientes al curso 2013-2014.

Resultados

En la exposición de los resultados se muestra primero el análisis de validez y fiabilidad de la escala empleada y posteriormente se detallan los resultados de las diferentes subescalas basadas en el análisis factorial. Para la validación de la escala se ha realizado un análisis de validez mediante análisis factorial, empleando el método de extracción de componentes principales, rotación Varimax con Kaiser y *eigenvalues* superiores a la unidad, encontrándose nueve factores que explican conjuntamente el 61.863% de la varianza. De modo previo a este análisis, se han realizado las pruebas de adecuación muestral necesarias (KMO=.940) y la prueba de esfericidad de Bartlett (Chi Cuadrado=4976.445; gl=741; sig=.000). Los pesos factoriales de cada competencia en los diferentes factores pueden apreciarse en la tabla 2. Como se observa, el último de los factores aparece saturado únicamente por una competencia, eliminándose para la formación y el análisis de las subescalas.

Tabla 2. Matriz de componentes rotados

Competencia	**Componente**								
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
CET12a	.741								
CET8	.709								
CET12b	.698								
CET7a	.681								
CET9	.666								
CET5b	.661								
CET11b	.655								
CET5a	.644								
CET6c	.635								
CET6b	.613								
CET10a	.598								

CGT6	.521								
CET10b	.423								
CGT4	.355								
CGT5	.342								
CGM2		.740							
CGM5		.643							
CGM4		.552							
CT1		.474							
CGM3		.454							
CGM1		.435							
CT4			.731						
CT5			.695						
CGT7			.559						
CET3b				.688					
CET3a				.606					
CET4				.601					
CT6					.694				
CET1					.671				
CET2					.558				
CGT2						.756			
CET6a						.596			
CGT3						.521			
CET7b						.375			
CT2							.775		
CT7							.522		
CT3								.725	
CET11a								.614	
CGT1									.668

Tras la realización de este análisis factorial y de fiabilidad se procedió al análisis del contenido de las competencias que conforman cada uno de los factores y a nombrar cada uno de ellos. Al primer grupo de competencias se le

ha denominado *Compromiso con la mejora socioeducativa* y aglutina un total de 15 competencias, entre las que encontramos "*estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes*", "*desempeñar funciones de tutoría y orientación con los estudiantes y sus familias*" o "*reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente*", que sin duda forman parte de dicho compromiso de los profesionales de la educación con la mejora de su trabajo y la sociedad en que lo desarrollan.

El segundo factor, *Aprender y comunicar el conocimiento*, queda compuesto por un total de 6 competencias y engloba las referidas a "*transmitir conocimiento y solución de problemas a un grupo especializado y no especializado*", "*defender con argumentos, así como resolver problemas dentro del área de estudio*" o "*poseer habilidades relacionadas con el aprendizaje autónomo*", todas ellas centradas en lo que podemos entender como gestión del conocimiento.

El tercero grupo de competencias, *Ética profesional y compromiso social*, agrupan competencias relativas a la ética e integridad profesional y la proyección de los conocimientos para la mejora social, aspecto que, como señala García (2010), consideramos esencial en la práctica profesional de los maestros/as.

Por su parte, el cuarto factor, *Gestión de la diversidad*, está compuesto por competencias tales como "*diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad"* o "*abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües*", todas ellas concernientes a dicha temática.

El quinto de los factores presentes en la escala, *Planificación y coordinación del proceso de E-A,* se conforma por competencias relacionadas con la planificación individual y colaborativa de la enseñanza y el conocimiento de las áreas curriculares, su didáctica y metodología de evaluación.

En el sexto componente se incluyen diferentes competencias representativas a la organización de los centros educativos, tales como "*conocer el funcionamiento, organización y planificación de centro y aula y las*

competencias asignadas a los mismos", "conocer y aplicar aspectos relacionados con la coordinación de centros" o *"conocer la organización de los centros y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento*", se ha categorizado como *Organización del aula y el centro educativo.*

En el séptimo factor encontramos dos competencias bien diferenciadas pero con un elemento común, su carácter transversal. Dichas competencias están relacionadas con habilidades básicas de investigación y con el dominio de un idioma.

El último factor queda formado también por dos competencias, en este caso relacionadas con el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y su aplicación al trabajo del aula que, como afirman Prendes y Castañeda (2010) y Ortiz, Almazán, Peñaherrera y Cachón (2014), son básicas en la formación de los futuros maestros.

Para el análisis de fiabilidad, tanto de la escala global como de las ocho subescalas resultantes, se ha empleado el coeficiente *alfa de Cronbach.*

Tabla 3. Subescalas, nº de elementos y alfa de Cronbach

Subescala	**Nº ítems**	**Alfa de Cronbach**	**% de la varianza explicada**
Escala completa	39	.948	
Compromiso con la mejora socieducativa	15	.929	34.558
Aprender y comunicar el conocimiento	6	.738	4.977
Ética profesional y compromiso social	3	.798	4.285
Gestión de la diversidad	3	.724	3.410
Planificación y coordinación del proceso E-A	3	.588	3.347
Organización del aula y el centro educativo	4	.630	3.017
Investigación e idiomas	2	.453	2.903
Manejo y uso de las TICs	2	.634	2.706

Como puede comprobarse en la tabla 3, la mayoría de las subescalas obtienen unos índices de fiabilidad satisfactorios a excepción del octavo factor, referido a investigación e idiomas que no alcanzaría el mínimo exigible (.453). Entendemos que este bajo nivel de fiabilidad queda explicado al estar compuesta la subescala únicamente por dos ítems que definen aspectos algo diferenciados.

Pese a ello, aunque deberá ser tenido en cuenta en la valoración de los resultados, se realizó la prueba de Friedman que muestra la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes subescalas (Chi-cuadrado=726.838; g.l.=8; sig=.000). En la figura 1 pueden apreciarse las puntuaciones medias de dichas subescalas.

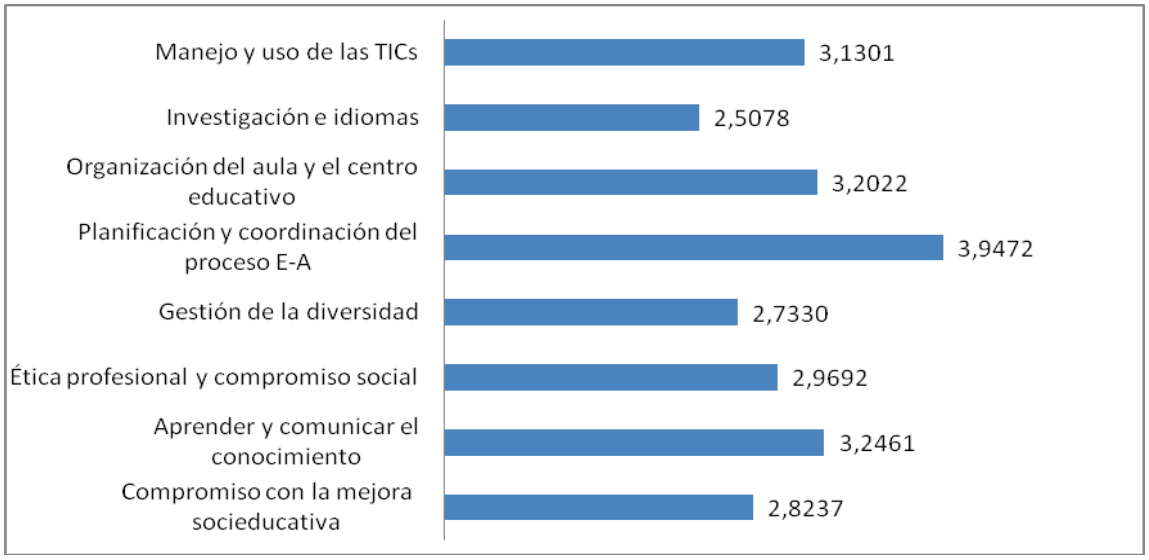

Figura 1. Puntuaciones medias de las subescalas

Se aprecia que la subescala con mayor puntuación es la referida a la *Planificación y coordinación del proceso de E-A*, en la que como comentamos antes, se engloban competencias referidas a la didáctica y la planificación de los procesos de aprendizaje, elementos centrales en el quehacer del profesional de la educación y que han sido tradicionalmente más atendidos en la formación de los futuros maestros.

En el polo contrario, encontramos que las competencias referidas a iniciación en la investigación e idiomas es la que menor puntuación obtiene. Pese a que esta subescala no arrojaba un índice de fiabilidad adecuado, podemos inferir que estas competencias están siendo poco desarrolladas en el título de

Educación Primaria, pese a la importancia que desde el EEES se ha dado al aprendizaje de un idioma (Cortina, 2011) o la importancia creciente de la competencia investigadora en los profesionales de la educación.

Mediante estadísticos paramétricos se han comparado las puntuaciones entre diferentes grupos. En primer lugar, la comparación por sexos a través de la prueba U de Mann-Whitney no muestra diferencias significativas entre hombres y mujeres ($p \leq .05$). En segundo lugar, la comparación por grupos de edad a través de la prueba U de Mann WHitney, para lo que se han considerado dos grupos (hasta 21 años y mayores de dicha edad) muestra diferencias significativas ($p \leq .05$) únicamente en la escala *Planificación y coordinación del proceso de E-A*, con una media de 4.05 para los más jóvenes y de 3.83 para los más mayores. Este dato indicaría que en relación a dichas competencias los estudiantes con mayor experiencia son más críticos que el alumnado más joven.

Finalmente, la comparación de las puntuaciones de las diferentes subescalas entre los estudiantes de las diferentes menciones, a través de la prueba H de Kruskall Wallis, muestra diferencias significativas en todos los casos, tal y como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Puntuaciones medias de las subescalas por menciones. Significación H de Kruskal Wallis

Mención	subescala							
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
Recursos educativos para la escuela y el tiempo libre	2.61	3.12	2.80	2.11	3.91	2.71	2.17	3.14
Educación intercultural y dificultades de aprendizaje	2.90	3.23	3.02	2.77	3.65	3.12	2.38	3.29
Lengua Extranjera Inglés	2.33	2.96	2.48	2.21	4.05	2.84	2.35	2.73
Apoyo educativo en audición y lenguaje	3.06	3.40	3.25	3.01	4.04	3.38	2.70	3.34
Lengua Extranjera Francés.	3.08	3.14	2.96	3.17	4.04	3.23	3.15	3.33
Educación Física	2.86	3.29	2.85	2.75	3.91	3.28	2.48	3.10
Necesidades específicas de apoyo educativo	2.87	3.33	3.16	2.89	3.77	3.29	2.39	3.08
Educación Musical	3.15	3.56	3.40	2.88	4.23	3.82	2.41	3.50
Sig.	**.000**	**.003**	**.000**	**.000**	**.042**	**.000**	**.000**	**.006**

Destaca especialmente el caso de los estudiantes de la mención en Lengua Extanjera Inglés, que en cuatro de las subescalas son los que menor media arrojan. Es interesante reseñar tambien el caso de los estudiantes de la mención en Educación Musical, puesto que son los que mayores medias obtienen en seis de las ocho subescalas. Resulta paradójico que aparezcan diferencias entre estos grupos de estudiantes, puesto que prácticamente la totalidad de su formación universitaria la han realizado de forma conjunta, sin distinción entre menciones. Además, el cuestionario se aplicó en el primer cuatrimestre de cuarto curso, que es cuando se procuce la agrupación por menciones, por lo que nos resulta difícil pensar que hayan desarrollado tan rápido una conciencia de grupo. A falta de una explicación suficiente, entendemos que es necesario profundizar en la investigación de este hecho, de modo que puedan explicarse estas diferencias entre menciones.

Tras los primeros resultados en que se evidencia que las competencias relacionadas con la investigación y los idiomas son poco desarrolladas en la

enseñanza de los futuros maestros de Educación Primaria, se consideró necesario analizar la presencia de dichas competencias en las guías docentes de las asignaturas del título, para lo que se realizó un análisis de las guías de primer, segundo y tercer curso, ya que son los finalizados “completamente” por el alumnado, para el año académico 2013/2014. En la figura 2 se aprecia el peso porcentual de las competencias transversales en las guías docentes.

Figura 2. Presencia de competencias transversales en guías docentes del título

De nuevo se observa como los idiomas y la investigación obtienen las puntuaciones más bajas, entre todas las competencias trasversales; la relacionada con la iniciación a la investigación aparece únicamente en un 46.13% de las guías docentes, mientras que baja hasta un 14.29% la competencia del *idioma extranjero.*

Discusión y conclusiones

En el contexto actual, el nuevo diseño de los planes de estudio se realiza y planifica bajo un nuevo referente, la formación basada en competencias. Este enfoque pone de manifiesto la importancia que hoy tiene el carácter contextual, transferencial y pragmático de los aprendizajes, donde ser competente es desarrollar y dominar situaciones corrientes, pero también es enfrentarse con realidades nuevas.

Respecto a la formación basada en competencias, el alumnado universitario participante en este estudio señala distintos niveles de desarrollo en las diferentes categorías establecidas a partir de las recogidas en su título. Encontramos especialmente un grupo de competencias que engloba dos competencias con puntuaciones más bajas que el resto de competencias analizadas. La primera de éstas relativa al desarrollo de un idioma extranjero (inglés), mientras que la segunda se relaciona con la iniciación a la investigación, ambas competencias tradicionalmente no contempladas en la enseñanza universitaria, pero que actualmente tienen una finalidad formativa que requiere el compromiso de los profesionales y la forja de una identidad con la disciplina y la profesión para lograr una auténtica conexión entre los conocimientos (Barceló, López y Camilli, 2013, p. 22).

El estudio de Cantón, Cañón y Arias (2013), realizado a través de encuestas y entrevistas a maestros noveles y expertos, destaca que el profesorado novel señala como principal finalidad de la formación inicial del profesorado el desarrollo de competencias, concluyendo que existe una importante diferencia entre la formación inicial de los maestros y los requerimientos exigidos en su quehacer diario. Por su parte, el estudio de Villa, Campo, Arranz, Villa y García (2013) señala la falta de coordinación del profesorado universitario como una de las debilidades en la puesta en práctica del modelo de enseñanza por competencias.

Es necesario que desde las universidades y facultades de educación se propicie la adquisición y el desarrollo de las competencias propias del perfil profesional del maestro en Educación Primaria, analizando el modo en que dichas competencias puedan llegar de modo efectivo al aula universitaria e incidan de manera real en la formación del alumnado. Para ello entendemos que es necesario un mayor esfuerzo tanto a nivel de investigación como de planificación y coordinación del profesorado universitario.

Referencias bibliográficas

Baelo, R., & Arias, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias Pedagógicas, 18*, 105-131.

Barceló, M. L., López, E., & Camilli, C. (2013). Análisis de las competencias genéricas del docente en educación primaria. Estudio de caso. En E. Nieto, A. I. Callejas, & O. Jerez (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 21-32). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha

Cantón, I., Cañón, R., & Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 76*(1), 45-63.

Cortina, B. (2011). La expresión oral en lengua inglesa de los futuros maestros: Un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Porta Linguarum, 16,* 155-177.

García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(4). 29-41. Recuperado de http://ww.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/ 1291992474.pdf

Ortiz, A., Almazán, L., Peñaherrera, M., & Cachón, J. (2014). Formación en TIC de futuros maestros desde el análisis de la práctica en la Universidad de Jaén. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 44*, 127-142. doi: http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.09

Prendes, M. P., & Castañeda, L. (2010). Competencias para el uso de TIC en futuros maestros. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 35*, 175-182.

Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., & García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*(3), 35-55.

RECONOCIMIENTO DEL BULLYING EN FUTUROS MAESTROS DE PRIMARIA

Inmaculada Méndez Mateo, Águeda Álvarez Mata

(Universidad de Murcia)

Introducción

Atendiendo a la importancia que la problemática bullying ha venido ocupando en los centros educativos, las definiciones dadas por diferentes expertos (Cerezo, 2009; Olweus, 1998) permiten deducir las características principales que debe presentar una conducta agresiva para enmarcarla dentro de este fenómeno, esto es: conducta manifestada entre escolares, conducta intencionada, episodio persistente en el tiempo, agresión mental, física y/o aislamiento y desequilibrio de poder.

Del mismo modo, queda de manifiesto que el fenómeno bullying requiere de la presencia de dos roles protagonistas, el agresor y la víctima, aunque autores como Cerezo y Sánchez (2011) entre otros, consideran el bullying como un proceso grupal, siendo el propio grupo testigos de las actuaciones actuando como simpatizantes, reforzando las conductas o desaprobándolas.

Ante este hecho, parece ser que los maestros apenas reconocen estos aspectos debido a que la visibilidad de los episodios de bullying en la escuela son muy reducidos (Ortega, 2000). Según estudios como el de Oñate y Piñuel (2006), las conductas negativas que más aprecian la comunidad educativa son las referidas a las agresiones físicas que corresponden únicamente al 10% de todos los sucesos de bullying en los centros. Lo invisible corresponde al 90% de las agresiones conocidas como violencia psicológica, entre la que se encuentran acciones como: el hostigamiento, amenazas, intimidación o exclusión social entre otras. Consecuencias como el estrés, la depresión, la ansiedad, ideación suicida, disminución en la autoestima son derivados precisamente de esta violencia psicológica, por lo que los mayores daños son invisibles a los profesionales. Por el contrario, los daños físicos como heridas y golpes son en cambio visibles y más fáciles de detectar y por tanto de actuar

(Oñate y Piñuel, 2006). Desde la importancia que supone hacer visible lo invisible, ocupa nuestro interés el reconocimiento de los maestros del principal problema de relación social en edad escolar.

El presente estudio, por tanto, pretende analizar el reconocimiento de la problemática bullying de los futuros docentes, atendiendo a los siguientes aspectos: describir los conocimientos previos acerca de la problemática; estimar la experiencia previa en la violencia escolar e identificar el grado de conocimiento de los roles protagonistas y las características familiares. Del mismo modo, analizar la capacidad predictiva del conocimiento de las características familiares de los roles que suelen predisponer el conocimiento de las características de los implicados.

Metodología

Sujetos

Sobre una muestra de conveniencia constituida por 93 alumnos, 12 hombres y 81 mujeres, del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Murcia en diferentes menciones: 20.4% Educación musical, 34.4% Apoyo Educativo en Dificultades de Audición y Lenguaje, y 45.1% Necesidades Especificas de Apoyo Educativo.

Con respecto a la edad, la media fue de 22.7 años (DT=3.41). En el contexto educativo, un 26.9% afirmó tener experiencia profesional.

Instrumento de medida

Con el fin de recabar información sobre el reconocimiento de la problemática bullying se adaptó el cuestionario "*El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes"* (Benítez, Berbén y Fernández, 2004 citado en Benítez et al. 2006a). Constaba de 119 preguntas. Para este estudio se han seleccionado los siguientes aspectos: Descripción del fenómeno bullying (conocimientos previos acerca de la problemática); Experiencia previa en la violencia escolar (mayor o menor sensibilidad del problema por parte de cada uno de los estudiantes) e Identificación de víctimas y agresores (conocimiento de las características que son comunes y que

existen entre los roles protagonistas y del entorno familiar así como estimación porcentual de incidencia).

Para este estudio el índice de fiabilidad de Alfa de Cronbach fue de 0.764.

Diseño

En esta investigación se ha hecho uso de un diseño no experimental de tipo transversal.

Análisis de los datos

El tratamiento estadístico de los datos se llevo a cabo a través del programa SPSS (v. 19). Se crearon los siguientes constructos psicológicos:

- Identificación de agresores: sumando los ítems del 28 al 39. Siendo el límite inferior 0 y el superior de 11.

- Identificación de víctimas: sumando los ítems del 51 al 62. Límite inferior de 0 y superior de 11.

-Identificación de las características del entorno familiar de los agresores: se creó al sumar los ítems 40 a 46. Con límite inferior de 0 y superior de 6.

-Identificación de las características del entorno de las víctimas: sumando del ítem 63 al 69. Límite inferior de 0 y superior de 6.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de los datos utilizando: estudio de frecuencias relativas expresadas en porcentajes, media y desviación típica. Asimismo, para conocer la potencia predictiva de la variable independiente con respecto a la variable dependiente bajo estudio se utilizó un análisis de regresión jerárquico utilizando el método “introducir”.

Procedimiento

Tras la autorización previa de los docentes se realizó la selección de los grupos participantes. La fase de aplicación del instrumento se llevo a cabo de forma colectiva durante la estimación de 20 minutos por grupo.

Resultados

Respecto a los conocimientos previos del bullying, teniendo en cuenta las características que definen la violencia entre iguales, presentadas anteriormente, se analizan las definiciones dadas por los sujetos (véase Tabla 1):

Tabla 1. *Características aludidas en las definiciones de* bullying

Característica	Porcentaje
Diferentes tipos de agresión	**50%**
Conducta manifestada entre escolares	**36%**
Desequilibrio de poder	**35%**
Episodio persistente en el tiempo	**8%**
Conducta intencionada	**8%**
Todas las características	**2%**

Ante la experiencia en violencia escolar, en primer lugar, reflexionaron sobre si habían sido víctimas. Los resultados se muestran en la Figura 1.

Respecto si han sido agresores durante su escolaridad, el 90.5% reconoció que nunca habían agredido, frente a un 9.5% que afirmaron haber agredido a lo largo de su escolaridad de forma ocasional.

En cuanto a la experiencia de los futuros maestros como espectadores de episodios de bullying durante su etapa escolar, se aprecian los resultados en la Figura 2.

Desde su experiencia, los participantes consideran la problemática bullying como un problema en un 55.82% de los centros escolares frente al 35.58% donde estiman que el bullying no constituye ningún problema

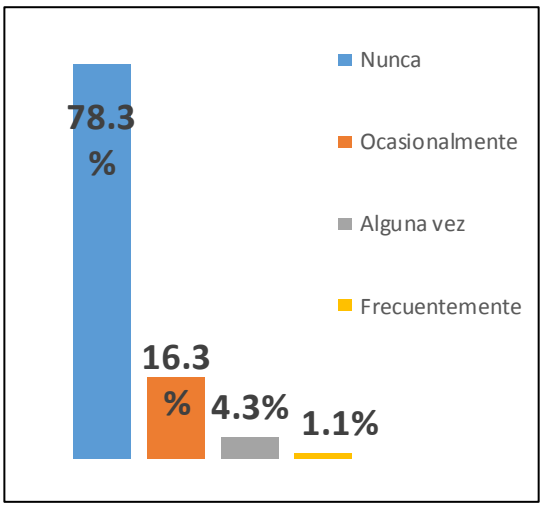

Figura 1. Frecuencia de haber sufrido bullying en su escolaridad.

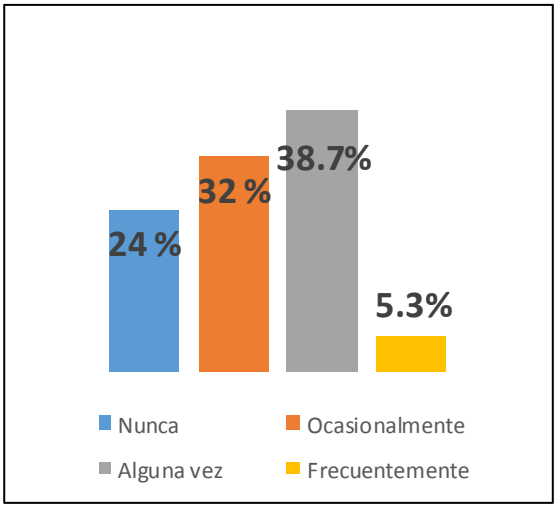

Figura 2. Frecuencia de haber presenciado bullying en su escolaridad.

En referencia al conocimiento de los roles implicados en el fenómeno, los participantes estimaron que el 26.07% de los alumnos son agresores durante su escolaridad y un 35.97% víctimas. Del mismo modo, en función del rol determinaron el porcentaje de género masculino (véase Tabla 2).

Tabla 2. *Porcentaje de género masculino implicado en* bullying

Rol	Porcentaje género masculino
Agresor	**65.02%**
Víctima	**49.39%**

Tabla 3. *Comunicación de situación de bulllying según el rol*

Rol que comunica su situación	Porcentaje
Agresor	**8.01%**
Víctima	**24.68%**
Espectador	**32.30%**

Ante el hecho de considerar el porcentaje de niños a los que les desagrada el maltrato entre iguales, los estudiantes consideraron que al 81.44%**.**

Por otro lado, se analizan las características personales que distinguen los estudiantes en los roles principales del fenómeno (agresores y víctimas). En la Tabla 4, se aprecian los porcentajes sobre los rasgos que mejor definen a cada rol.

Tabla 4*. Características personales de los sujetos implicados en* bullying

	Nunca		**Algunas veces**		**Si, a menudo**	
CARACTERÍSTICAS PERSONALES	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima
Físicamente fuertes	**1.1%**	**72.8%**	**70.7%**	**27.2%**	**28.3%**	**0%**
Tienen dificultades de aprendizaje	**2.2%**	**10.9%**	**51.1%**	**73.9%**	**46.7%**	**15.2%**
Tienen una discapacidad física	**83.5%**	**4.3%**	**16.5%**	**60.9%**	**0%**	**34.8%**
Son pasivos o poco asertivos	**40.2%**	**7.6%**	**43.5%**	**48.9%**	**16.3%**	**43.5%**
Son populares	**0%**	**85.9%**	**35.9%**	**13%**	**64.1%**	**1.1%**
Tienen baja autoestima	**16.3%**	**2.2%**	**45.7%**	**35.2%**	**38%**	**62.6%**
Carecen de habilidades sociales	**16.3%**	**2.2%**	**53.3%**	**58.2%**	**30.4%**	**39.6%**
Se irritan fácilmente	**1.1%**	**56%**	**14.1%**	**38%**	**84.8%**	**5.5%**
Tienen pocos amigos	**18.5%**	**4.4%**	**63%**	**48.4%**	**18.5%**	**47.3%**
No hacen bien las tareas escolares	**0%**	**18.7%**	**42.4%**	**69.2%**	**57.6%**	**12.1%**
Están siempre preocupados y ansiosos	**15.2%**	**14.3%**	**63.3%**	**63.7%**	**18.5%**	**22%**
Físicamente débiles	**60.9%**	**1.1%**	**37.0%**	**17.6%**	**2.2%**	**81.3%**

Asimismo, en la Tabla 5, se observan los porcentajes sobre las características del entorno familiar que mejor definen a ambos roles según los futuros maestros de Educación Primaria.

Tabla 5. *Características del entorno familiar de los sujetos implicados en* bullying

	Nunca		**Algunas veces**		**Si, a menudo**	
CARACTERÍSTICAS ENTORNO FAMILIAR	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima	Agresor	Víctima
Mucho castigo físico	**3.3%**	**26.4%**	**71.1%**	**70.3%**	**25.0%**	**3.3%**
Relaciones interpersonales positivas	**56.5%**	**18.7%**	**42.4%**	**68.1%**	**1.1%**	**13.2%**
Sobreprotección por parte de los padres	**23.9%**	**2.2%**	**59.8%**	**47.8%**	**16.3%**	**50.0%**
Relaciones interpersonales distantes	**3.3%**	**8.8%**	**52.2%**	**74.7%**	**44.6%**	**16.5%**
Abuso emocional o físico	**3.3%**	**14.1%**	**54.3%**	**64.1%**	**42.4%**	**21.7%**
Disciplina inconsistente	**0%**	**15.2%**	**40.2%**	**76.1%**	**59.8%**	**8.7%**
Aspectos similares a los de la mayoría de las familias	**23.1%**	**9.8%**	**67.0%**	**73.9%**	**9.9%**	**16.3%**

Siendo la variable dependiente la identificación de las características del agresor, se optó por el análisis de regresión jerárquico utilizando como predictor las características del entorno familiar de los agresores. Fueron controladas en el primer paso las variables sociodemográficas (especialidad, sexo y edad), explicando el 8.7% de la varianza. En el segundo paso se introdujeron las características del entorno del agresor, lo cual supuso el 14.4%

de la varianza. El coeficiente de regresión estandarizado Beta indicó que la variable predictora resultó ser significativa (Beta=.454; t=2.383; p=.019). Los resultados mostraron la existencia de una correlación de Pearson significativa y positiva entre la identificación de las características del agresor y el conocimiento de las características del entorno familiar del agresor (r=.241; p=.011; n=90).

Asimismo, se utilizó el análisis de regresión jerárquico con la finalidad de estimar si el conocimiento de las características del entorno familiar de las víctimas predecía la identificación de las características de las víctimas. En el primer paso, se controló el efecto de las variables sociodemográficas (especialidad, sexo y edad), explicando un 1.7% de la varianza. En el segundo paso se introdujeron las características del entorno familiar de la víctima, siendo el 6.5% de la varianza. El coeficiente de regresión estandarizado Beta indicó que resultó ser significativa la variable predictora (Beta=.372; t=2.088; p=.040). Existió una correlación de Pearson positiva y significativa entre la identificación de las víctimas y el conocimiento de las características del entorno de las víctimas y (r=.199; p=.030; n=90).

Discusión y conclusiones

En lo que respecta a las definiciones de bullying dadas por los futuros docentes, advertimos una falta de reconocimiento del fenómeno. Tal y como apuntan Benítez, et al. (2006a) los estudiantes identificaron el maltrato entre iguales en primer lugar con conductas agresivas físicas o psicológicas; seguida a esta característica señalaron que son conductas manifestadas en los escolares así como la existencia de un desequilibrio de poder tal y como lo definen diferentes autores (Cerezo, 2009; Olweus, 1993). En cambio, la intencionalidad de los actos, así como la reiteración y persistencia de los episodios fueron considerados en menor medida, lo que nos induce a considerar que podrían asociar el bullying a hechos aislados, no catalogados como violencia escolar.

En cuanto a la incidencia del problema no se vio infravalorada por los estudiantes, a pesar de la frecuente invisibilidad de los comportamientos

(Oñate y Piñuel, 2006). Referente a la incidencia de agresores varones, los participantes lo asumieron como tal, los datos asientan la creencia de que los varones son los principales agresores y que en cambio, en el caso de las víctimas afecta a ambos sexos (Olweus, 1998). Además, podemos afirmar que los estudiantes eran conscientes de la falta de comunicación existente o la ley del silencio (Benítez et al. 2005, Ortega, 2000) lo que hace que la situación de los roles implicados, así como la de su entorno se agrave. De ahí la importancia que debemos dar a una mayor y eficaz detección precoz de la problemática en nuestras aulas por parte de los docentes, que solo será posible con programas de formación para este colectivo (Álvarez y Méndez, 2013).

En cuanto a la percepción de los alumnos a los cuales le desagrada el maltrato entre iguales, los participantes estimaron que se trababa del 81.44%. Este porcentaje apunta la creencia de que existe un porcentaje mínimo de espectadores a los que el bullying les resulta llamativo y son los que a menudo no empiezan el bullying pero adoptan un papel activo (seguidor secuaz), apoyan el bullying pero no adoptan un papel activo (bully pasivo) y les gusta el bullying pero no lo muestran abiertamente (seguidor pasivo) (Cerezo y Sánchez, 2011).

A la hora de identificar las características personales asociadas a los roles implicados, los futuros maestros de primaria coincidieron con autores como Cerezo (2009) al asociar a los agresores con ser físicamente fuertes en relación con el aspecto físico, ser populares, presentar irritabilidad e identificando la debilidad, la discapacidad física y la asertividad como cualidades relacionadas más con el rol de víctima. En relación al rendimiento escolar (no hacer bien las tareas escolares o mayor irresponsabilidad frente a las tareas escolares) los resultados fueron equiparables para ambos roles, pero con una mayor predilección por los agresores lo que está en concordancia con otros estudios (Méndez, 2013). La baja autoestima según los encuestados, podía ser un rasgo asociable a cualquiera de los dos roles pero con una mayor prevalencia en las víctimas; mientras que Cerezo (1997) asociaba una autoestima alta en el rol de agresor y moderada en el caso de las víctimas. Respecto a las habilidades sociales de los implicados, los resultados fueron

semejantes para ambos roles. En cambio, autores como Cerezo (1997) establecen que el retraimiento es mayor en el caso de las víctimas así como ocurre con la timidez. Ligado a la popularidad, se encuentra la cantidad de amigos que posee cada rol, por lo que tener pocos amigos fue una característica personal que predominaba en el acosado, pero que algunas veces también se da en el acosador, pero siempre en menor proporción al considerarse como una amenaza para el grupo. Sin embargo, no existía mucha diferencia para los estudiantes en la cualidad de estar preocupados o ansiosos; puesto que consideraron que la ansiedad y la preocupación se da en ambos roles, incidiendo más en el rol de víctima lo cual coincide con lo apuntado por Cerezo (1997). Verificando la primera cualidad señalada, ser físicamente fuerte atribuida a los agresores, por otro lado, es evidente que la característica de ser físicamente débiles fuese adjudicada por mayoría a los víctimas (Cerezo, 1997).

Respecto a las características del entorno familiar de los roles implicados, los estudiantes tienen muy presentes algunas de ellas. El castigo físico en el entorno familiar según los estudiantes parece estar más relacionado con el rol de agresor, lo cual supone que los niños aprenden por imitación de conductas, es decir, que tendrían una mayor predisposición a la agresión (Cerezo, 1997). La sobre-protección parece ser una característica relevante de las familias de las víctimas, donde a menudo y según los participantes se da este rasgo (Olweus, 1998) incluso señalaron que algunas veces los agresores también son sobreprotegidos por sus familiares. El abuso emocional o físico, en opinión de los participantes del estudio puede ser una característica de ambos roles pero con una mayor frecuencia en los agresores. Los futuros docentes también aseguraron que son los agresores los que proceden de un entorno familiar sin disciplina, lo que podría en parte justificar su actuación. Curiosamente identificaron a los agredidos en este mismo rasgo pero en menor proporción. Por otro lado, existía un consenso entre los encuestados al considerar que tanto agresores como agredidos pueden pertenecer a entornos familiares con aspectos similares a los de la mayoría de las familias sin necesidad de que exista un suceso o rasgo distintivo en la familia para cada uno de los roles.

Los resultados han demostrado la importancia de conocer las características del entorno familiar de los implicados para predecir el conocimiento de las características de los roles. Ante este hecho, el mayor conocimiento de las características del entorno familiar de los implicados supone un mayor conocimiento de las características de los mismos.

Concluyendo, los resultados del presente estudio permiten clarificar el reconocimiento de los futuros docentes ante la problemática bullying. Se ha de destacar la importancia del conocimiento de las características del entorno familiar de los implicados a la hora del conocimiento de las características de los agresores y las víctimas. Por este motivo, se hace preciso encaminar las acciones formativas de tal manera que sea posible detectar la problemática bullying así como llevar a cabo acciones de prevención e intervención.

No obstante, se hace preciso considerar como perspectivas el hecho de aumentar la muestra del estudio así como ahondar en otras variables que pueden estar influyendo así como la importancia de conocer la perspectiva de otros agentes educativos, entidades o comunidades educativas implicadas.

Referencias bibliográficas

Álvarez,Á. y Méndez I. (2013, Diciembre). *El conocimiento del bullying y actitudes de los futuros docentes frente a la problemática.* Comunicación presentada al II Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado. Aprendizaje y evaluación de competencias en la formación del profesorado. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Universidad de Murcia, Virtual.

Benítez, J.L.,Fernández, M. y Berbén, A.G. (2005). Conocimiento y actitud del maltrato entre alumnos (bullying) de los futuros docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza Universitaria, 26,* 71-84.

Benítez, J.L., Berbén, A.G. y Fernández, M. (2006a). El maltrato entre alumnos: conocimientos, percepciones y actitudes de los futuros docentes. *Revista de Investigación Educativa, 2* (24), 329-352.

Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F. y Sánchez, C. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 2* (22), 137-149. Extraído el 25 de marzo de 2014 desde: www.uned.es/reop

Méndez, I. (2013). *Perfiles de riesgo en la adolescencia asociados al bullying*. Alemania: Publicia

Olweus, D. (1993). Bullying *at school. What we know and what we can do*. Oxford, U.K.: Blackwell. (*Traducción: Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata. 1998).

Oñate, A. y Piñuel (2006). *Estudio Cisneros X. Violencia y Acoso escolar en España.* Madrid: IIEDDI. Extraído el 13 de marzo de 2014 desde: http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf

Ortega, R. (Coord.) (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros

EL CONOCIMIENTO DESARROLLADO POR EL ALUMNADO COMO REFERENTE PARA LA ACCIÓN DOCENTE

Ana Torres Soto, Mónica Vallejo Ruiz

(Universidad de Murcia)

Introducción

Parece reconocida y asumida la idea de que el aprendizaje de los estudiantes surge de la confluencia de las actuaciones del profesor, del alumno y del marco de la institución en la que se sitúan (Zabalza, 2002). Si bien las capacidades, motivación, esfuerzo, intereses, etc., del alumnado son definitorias en su aprendizaje, también lo es la docencia universitaria. La actuación del profesor, sus métodos de enseñanza, o el tipo de evaluación que realiza vienen a influir claramente en los proceso de aprendizaje que desarrollan los estudiantes.

Sin embargo, es poco frecuente que los profesores universitarios nos paremos a pensar y considerar "cómo los alumnos aprenden, cómo transitan por su cabeza y por su corazón los contenidos que les explicamos" (Zabalza, 2002, p.188). No obstante, el panorama actual, incesantemente, nos "invita" a los docentes a cambiar el enfoque de enseñanza, tradicionalmente utilizado, por otros enfoques más centrados en el aprendizaje de los estudiantes que les ayuden a comprender y no tanto a memorizar. Y estos planteamientos, vertebradores de críticas y diversos posicionamientos, nos deben predisponer, inevitablemente, a repensar en la actividad docente, en aquellos resultados de aprendizaje que pretendemos conseguir en nuestros alumnos y aquellos que estamos consiguiendo.

Debemos considerar que, por un lado, el modelo educativo integrado por el docente en sus clases así como la metodología desarrollada son componentes importantes y decisivos en la forma en que los estudiantes se aproximan al conocimiento (Martín, 2009) y, por otro lado, que son los propios docentes quiénes han de ser los "verdaderos artífices del cambio" (Palazón, Gómez,

Cándido, Pérez y Gómez, 2011, p.28), cambio que viene sustentado con la incorporación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, es necesario que el profesorado analice y reflexione sobre su propia práctica educativa con la intención de incrementar su conocimiento acerca de qué y cómo aprenden sus estudiantes, para mejorar su ejercicio profesional y para orientar una mejor comprensión de sí mismo como docentes (Day, 2005) . Así, este trabajo pretende ser un referente para aquellos profesores que conciban su profesión como un proceso de formación constante, reflexionando sobre su quehacer diario y teniendo en cuenta los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Concretamente, se presenta un análisis de los conocimientos desarrollados por los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Murcia como referente y punto de partida para la mejora de la acción docente.

Metodología

Los resultados presentados en este trabajo forman parte de una investigación más amplia cuyo objeto de estudio es abordar una aproximación al conocimiento que los estudiantes han desarrollado y manejan sobre los contenidos del título de Pedagogía como referente para mejorar la enseñanza universitaria. Para ello, se ha desarrollado un sistema de categorías conformado por seis variables de investigación que engloban aquellos aspectos que se desean conocer acerca de la formación de los estudiantes que finalizan sus estudios de pedagogía y, por tanto, se encuentran en disposición de acceder al mundo laboral. No obstante, dada la amplitud de la investigación, en este trabajo se dan a conocer los primeros hallazgos en relación a la variable uno, que versa sobre la profundización y comprensión de los contenidos formativos recordados por el alumnado.

La muestra ha estado compuesta por 47 alumnos de quinto curso que se encontraban matriculados en la asignatura *Evaluación, Centros y Profesores* y que habían sido matriculados en la titulación de Pedagogía en el curso 2007/2008 por primera vez.

Partiendo de nuestros objetivos de investigación planteados, consideramos que la estrategia más adecuada de recogida de información era un cuestionario semiestructurado que en el que se recogieran las evidencias de aprendizaje de los alumnos. Concretamente, para recoger información relevante que nos permitiera abordar la primera variable, se realizó una primera recogida de información mediante un cuestionario semiestructurado (donde se reflejaban todas las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación) en el cual se pedía a los estudiantes que indicasen aquellos contenidos formativos que habían estudiado y aprendido en el transcurso de esas asignaturas. Recogidos los datos, se realizó un primer análisis de esa información a través del programa SPSS (versión 18) y se cribaron los diez contenidos más recordados por los estudiantes. En un segundo momento, se realizó una segunda recogida de información a partir de un segundo cuestionario –el cual es objeto de estudio de este trabajo- en el que se recogían diez cuestiones que venían a profundizar en esos diez conceptos más recordados por los estudiantes (aunque, finalmente, se redujo a nueve contenidos).

El análisis de la información registrada en este último cuestionario se ha realizado a partir de los niveles de complejidad estructural de la taxonomía SOLO (Biggs y Collis, 1982). Esta taxonomía es un sistema de clasificación de los resultados de aprendizaje en términos de su complejidad y permite evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en términos de calidad para conocer su nivel de comprensión. La taxonomía queda estructurada en cinco niveles que se corresponden con la creciente complejidad de la actividad del aprendizaje (nivel preestructural, nivel uniestructural, nivel multiestructural, nivel relacional y nivel de abstracción extendida). De esta manera, permite “clasificar los resultados de aprendizaje en términos de su calidad estructural, lo que lo hace útil para la definición de los niveles de entendimiento” (Biggs y Tang, 2011, p.81).

La codificación y el tratamiento informático de todas las unidades de información extraídas se está realizando a partir de uso del programa de análisis cualitativo *Atlas.ti*.

Primeros resultados

Para responder a la primera variable de investigación, *V1: Profundización y comprensión de los contenidos formativos recordados por el alumnado*, se ha realizado un análisis de las respuestas de los alumnos sobre los contenidos de formación más recordados en la ficha cumplimentada previamente, considerando los niveles de complejidad estructural de la taxonomía SOLO.

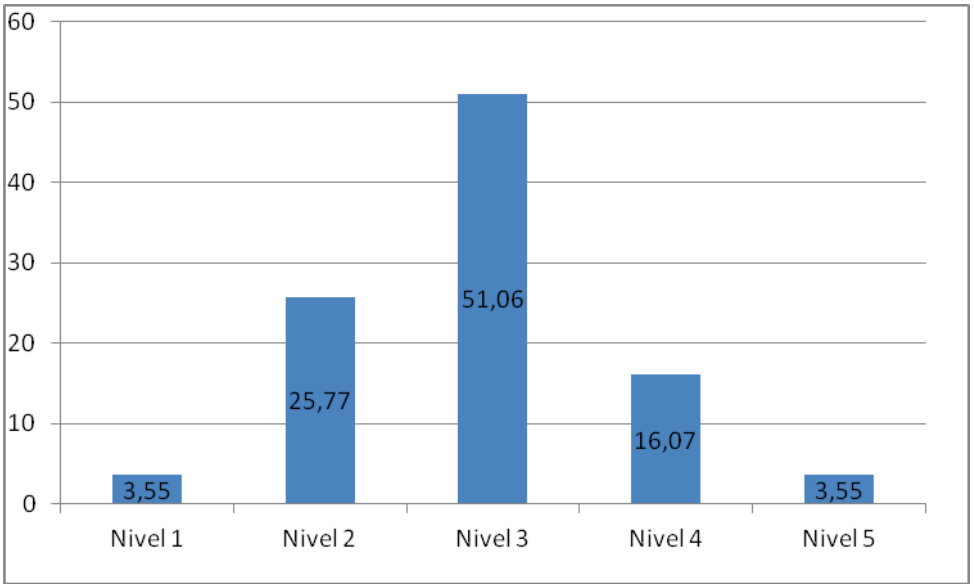

Figura 1. Distribución de respuestas en cada uno de los niveles de la taxonomía SOLO

Los primeros hallazgos, presentados en la Figura 1, indican que la mayoría de las respuestas de los estudiantes se encuentran en el nivel tres de complejidad estructural, lo cual evidencia que éstos son capaces de proporcionar información relevante sobre varios aspectos de la cuestión planteada, aunque no se observa una integración y relación entre dichos aspectos. Asimismo, el 25,77% de las anotaciones de los estudiantes han sido categorizadas en el nivel dos o uniestructural. Las respuestas categorizadas en este nivel indican que el estudiante aporta poca información, ofrece datos confusos y/u obvia algunos aspectos relevantes para responder a la cuestión planteada. En general, son capaces de dar respuesta a la cuestión planteada pero de manera muy superficial. Un porcentaje menor, el 16,07% de las anotaciones se encuentran en el nivel cuatro o relacional. Las respuestas ubicadas en este nivel presentan evidencias de comprensión en tanto que los alumnos son

capaces de explicar y analizar de manera detallada la información realizando comparaciones y llegando a conclusiones coherentes. Finalmente, los porcentajes de respuesta más bajos los hallamos en dos niveles opuestos, el nivel uno o preestructural (3,55%) y el nivel cinco o de abstracción extendida (3,55%). Las quince respuestas categorizadas en el nivel preestructural indican que no ha habido comprensión por parte del estudiante. Por el contrario, el nivel de abstracción extendida sugiere que el estudiante, además de interrelacionar y detallar la información proporcionada, es capaz de generalizar y contextualizar la información e incluso incluir información nueva que no había sido solicitada.

De manera más detallada, seguidamente se presenta un análisis de cinco de las nueve cuestiones que se han planteado para dar respuesta a la variable uno. Como se indicaba en el apartado metodológico, cada una de estas cuestiones se ha identificado con contenidos propios de la formación del pedagogo/a, concretamente, aquellos que habían sido identificados por los estudiantes en la *Ficha 1.a. Conocimiento declarativo*. Concretamente, se presentan los cinco primeros contenidos analizados así como una muestra de respuestas que vienen a ejemplificar la progresión del conocimiento del alumnado en los distintos niveles a partir de los cuales se ha categorizado la información recogida.

En la Figura 2 se muestra la totalidad del número de respuestas obtenidas en cada cuestión (C=cuestión planteada en la ficha para dar respuesta a la variable uno), divididas según los cinco niveles de análisis.

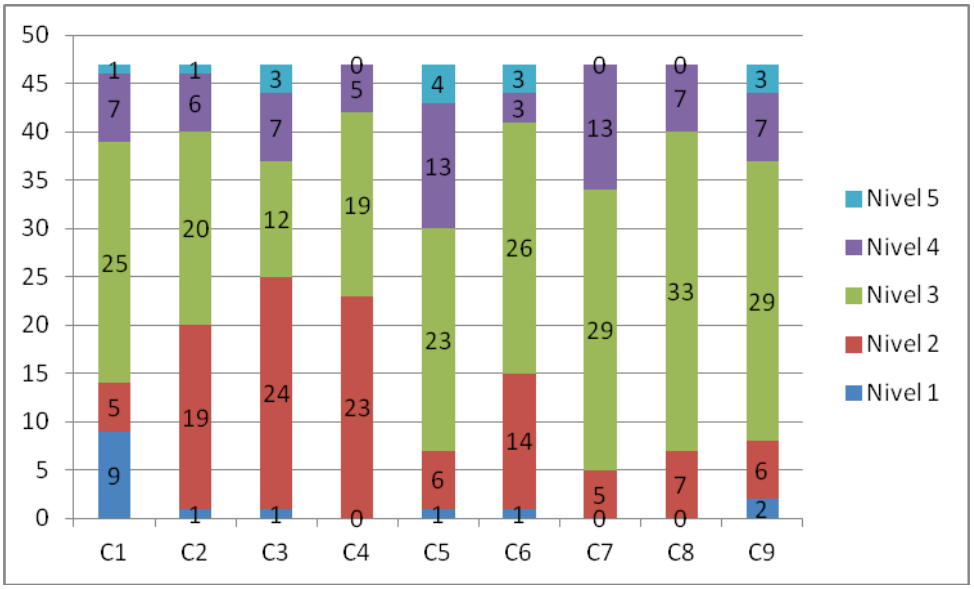

Figura 2. Número de respuestas obtenidas en cada cuestión según los niveles de la taxonomía SOLO

De acuerdo con el gráfico, en relación a la primera cuestión, cuando se les pregunta por *autores de referencia y aportaciones relevantes de los mismos en el panorama educativo*, el 52,08% de las anotaciones realizadas por los estudiantes se encuentran en el nivel multiestructural, lo cual indica que son capaces de identificar algún autor o varios autores y de describir, de forma limitada y muy concisa, algunas de sus aportaciones más relevantes. En un nivel inferior de complejidad estructural, nivel uniestructural, se han categorizado el 10,42% de las anotaciones de los estudiantes. En este nivel se encuentran aquellas anotaciones en las cuales se enumeran autores pero sin llegar mencionar información sobre sus aportaciones a la educación. Un 20,83% ha sido categorizado en el nivel preestructural, pues de esa información se desprende que no responde a la cuestión planteada o lo hace aportando información tautológica e irrelevante. Si nos situamos en los niveles de complejidad estructural superiores, el 14,58% de las anotaciones ha sido categorizadas en el nivel relacional. En ellas se evidencia una comprensión más elevada del contenido, los estudiantes son capaces de analizar de manera detallada diversas aportaciones de autores relevantes, incluyendo información razonada y elaborada. Y un notable porcentaje inferior, el 2,08% -que corresponde a una anotación- destaca por su nivel de abstracción extendida,

es decir, por su capacidad de contextualizar la información, argumentar sus respuestas y reflexionar sobre ellas.

Así, y a modo de ejemplo, se presenta una ejemplificación de la progresión de un mismo contenido en los niveles multiestructural, relacional y de abstracción extendida, respectivamente:

> María Montessori ya que fue la primera mujer que lucho por la educación y la formación y desarrollo diferentes métodos educativos con alumnos. También hizo varias investigaciones. Es un referente muy significativo en el campo de la pedagogía, la psicología y en la educación especial [P 7: Sujeto6.txt - 7:2 (33:35)].

> La pedagoga que selecciono es Montessori, debido a su metodología empleada. Como futura pedagoga, me ha aportado grandes aspectos en cuanto al proceso enseñanza aprendizaje. Montessori, introdujo una metodología de libre, donde todas las actividades que se realizaban no eran el interior de un aula. Para mí, esto va suscitado, que conlleve en el alumnado una participación, motivación e implicación en las actividades, y que esto derive en el aprendizaje significativo en vez de un aprendizaje que al cabo del tiempo quede olvidado. Pienso que los pedagogos cuando tienen que orientar a docentes sobre qué metodología emplear, esta sería una gran iniciativa [P20: Sujeto19.txt - 20:2 (33:40)].

> Tratándose de esta pregunta el autor, en este caso autora, que se me viene a la cabeza es María Montessori, no recuerdo bien los datos exactos pero sé que estaba a favor de la Escuela Nueva, dónde el alumno interactuase con la naturaleza y sus clases pasasen de ser puramente técnicas a más prácticas. El profesor dejaba de tener un rol autoritario y pasaba a un segundo plano, donde el principal protagonista era el alumno. He pensado en ella porque María consideraba que se tenía que dar un cambio en la educación y en la escuela y yo considero que también se tiene que dar el cambio en la escuela actual, ya que si empleamos otras metodologías (yo no estoy hablando de recursos –que también son necesarios) que motivasen y "enganchasen" al alumno a ir a la escuela conseguiríamos un gran avance positivo. Para mi parecer, el alumno sufre una incongruencia ya que tiene acceso a multitud de dispositivos, como el ordenador o el móvil, y luego llega a la escuela y el docente se encierra en un libro del cual es irremediable saltarse un punto. Por eso, al igual que hizo María Montessori, yo sí creo que sea posible un cambio en la escuela del siglo XXI.

Cuando se les pregunta sobre la *definición de currículum*, el mayor porcentaje de respuestas se enmarca en los niveles uniestructural y multiestructural, con un 40,43% y un 42,55% respectivamente. Estos datos indican que más del 80% de las respuestas evidencian un conocimiento superficial, caracterizado por algunas ideas que definen el contenido aunque sin entrar en detalles. En el

nivel preestructural encontramos una respuesta (2,13%) por ser claramente errónea. Por otro lado, en los niveles más complejos de aprendizaje encontramos un bajo porcentaje de respuestas, de las cuales el 12,76% han sido enmarcadas en el nivel relacional y el 2,13% en el nivel de abstracción extendida. Estas respuestas evidencian la capacidad de estos estudiantes de realizar un análisis muy detallado de la definición del currículum exponiendo de manera estructurada ideas relevantes sobre el mismo y estableciendo conexiones sobre las mismas. Incluso en una de las respuestas, categorizada en el nivel cinco, se contextualiza la idea de currículum, se alude a los niveles de concreción curricular, se remite a autores para mencionar los tipos de currículum, lo relaciona con el concepto de didáctica, además de incluirse nueva información que viene a ampliar la solicitada.

> *El currículum es el eje central sobre el que gira el sistema educativo en sus distintas etapas. A través del mismo, la administración educativa a nivel estatal regula y determina los contenidos, objetivos, competencias y evaluación necesarios para el logro de unas premisas fundamentales en educación. Desde su trascendencia y adecuación a la configuración de nuestro Estado por autonomías, el currículum básico se concreta en las competencias autonómicas correspondientes, con la adaptación al contexto particular de cada una de ellas. Asimismo, el currículum quedará delimitado y más próximo a las respuestas del aula a través de una concreción mayor por el profesorado. Si bien, existe una tipología amplia al margen de los distintos niveles de concreción curricular, que siguiendo por ejemplo a Escudero, podríamos delimitar en currículum oculto, currículum nulo… y que aún de modo indirecto condicionan, sin dudas, la posibilidad de llevar a cabo un currículum verdaderamente democrático. Finalmente, no podemos dejar de mencionar la didáctica, como la otra cara de la moneda del currículum, y a través del cual se implementa en definitiva* [P49: Sujeto21.txt - 49:1 (52:63)].

En relación al tercer contenido cuestionado, acerca de las leyes educativas que, según su opinión, hubiesen tenido más impacto en el sistema educativo español, del análisis se desprende que la mayoría de las anotaciones proporcionadas por los estudiantes (51,06%) se identifican en el nivel uniestructural, es decir, son capaces de responder pero de manera parcial, enunciando una idea relevante. El 25,06% de las respuestas se encuentran en el nivel multiestructural, lo cual evidencia una mayor cantidad de información en las respuestas pero una falta de comprensión de la legislación educativa en su conjunto. Por otro lado, el 14,89% de las anotaciones se sitúan en el nivel

relacional, lo cual indica la elaboración de un discurso más complejo caracterizado por la relación de ideas. Y en el más alto de los niveles, el de abstracción extendida, se identifican un total de 3 anotaciones (6,38%), que vienen a dar muestras de un conocimiento profundo, caracterizado por la comprensión, contextualización y valoración de las ideas aportadas.

A modo de ejemplo, se muestran dos respuestas, la primera categorizada en el nivel uniestructural y la segunda en el nivel de abstracción extendida:

> *No podría decir que una ley tiene más impacto que otra pero sí que la LOGSE introdujo bastantes cambios en el tratamiento a la diversidad* [P31: Sujeto30.txt - 31:4 (45:46)].
>
> *La Ley General de Educación (LGE, 1970) supuso la primera normativa que reconocía la orientación como un derecho de los alumnos e inherente a todo proceso educativo y por ende, función del docente en colaboración con otros agentes. Dicha ley trato de modernizar un sistema educativo obsoleto que no respondía a las necesidades, demandas de la sociedad del momento. La LOGSE de 1990 amplió la edad mínima de escolarización obligatoria a 16 años y potenció la atención a la diversidad como medida que garantizará el derecho a todos a la educación y la igualdad de oportunidades, principios fundamentales recogidos en la Constitución de 1978. La actual normativa vigente, la Ley orgánica 2/2006 de 3 de Mayo, de educación (LOE, 2006) introduce los principios de equidad en educación y calidad de la enseñanza y el sistema educativo, contribuyó potenciar las medidas de atención a la diversidad para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) en el que integra: alumnado de altas habilidades, alumnos de compensación educativa, alumnos con necesidades educativas especiales, reconociendo que las necesidades a las que hay que ofrecer respuesta no son exclusivas de la persona sino que pueden ser de diversa índole: desventaja social, físicas, psíquicas, afectivas* [P32: Sujeto31.txt - 32:3 (49:62)].

Por otro lado, cuando se les pregunta por *ventajas e inconvenientes de programas de análisis de datos*, la inmensa mayoría de respuestas evidencian un conocimiento más superficial –identificadas en los niveles dos y tres-, con un total de 42 aportaciones, casi el 90%. El contenido de este porcentaje revela el conocimiento de algún programa de análisis de datos así como alguna ventaja o inconveniente, aunque señalado de manera muy superficial y a partir de información poco relevante. El restante 10,64%, es decir, cinco respuestas, han sido enmarcadas en el nivel relacional, ya que en ellas se evidencia un incremento cualitativo de información.

Un ejemplo de respuesta hallada para el nivel multiestructural sería la siguiente:

> *Programas informáticos: QUIALPRO, MYSTAT, SPSS. Ventajas: permiten ordenar datos, obtener gráficas y porcentajes sobre por ejemplo entrevistas realizadas, notas de exámenes… Desventajas: se trata de programas informáticos algo complejos en ocasiones difíciles de utilizar (si no conoces bien el funcionamiento) y bastante anticuados* [P28: Sujeto27.txt - 28:4 (60:64)].

En cuanto al quinto contenido, relacionado con el conocimiento sobre *características e implicaciones educativas del alumnado con síndrome de Down*, sólo el 2,13%, es decir, una anotación, ha sido categorizada en el nivel preestructural por no responder a la cuestión planteada. El 12,76% de las respuestas se encuentra en el nivel uniestructural, en las que el alumnado ha sido capaz de aportar información solamente sobre las características físicas y psíquicas del alumnado pero sin concretar ninguna implicación educativa. Un porcentaje visiblemente superior, el 48,94%, engloba aquellas respuestas categorizadas en el nivel multiestructural, en el cual el alumnado recoge también información de las implicaciones educativas que requiere su escolarización, aunque de manera poco detallada, limitada y muy generalista. Asimismo, un 27,66% de las anotaciones han sido categorizadas en el nivel relacional, mientras que el 8,51% se encuentran en el nivel de abstracción extendida.

Como ejemplo de las respuestas obtenidas se muestran dos anotaciones que evidencian una progresión en el conocimiento de los alumnos sobre este contenido desde un nivel multiestructural a un nivel de abstracción extendida:

> *El Síndrome de Down se produce y es provocado por la trisomía en el par 21. En Síndrome de Down se caracteriza por cierto retraso mental, hipotonía, poca motricidad fina, manos toscas, lengua ancha, etc. Las implicaciones educativas dependerían del sujeto en cuestión, dependiendo del grado de afectividad. Se realizarían adaptaciones curriculares si fuera preciso o cualquier tipo de adaptación o apoyo. Con el fin de que sea normalizado e integrado en el aula* [P 2: Sujeto2.txt - 2:5 (90:94)].

> *El alumno con síndrome de Down tiene un cuadro múltiple de enfermedades asumidas y de carácter degenerativo: visuales, manipulativos, motrices, cardiopatías, problemas odontológicos,… aunque no necesariamente va asociado a una deficiencia intelectual grave. Es cierto que su CI estará por debajo de lo considerado como patrón de referencia normal, pero en cualquier caso dependerá de la casuística inherente*

(patrones más o menos comunes pero grandes diferencias). Normalmente, un niño con síndrome de Down estará escolarizado en aula ordinaria siempre que sus características se lo permitan y en los casos más graves en un colegio específico. Considerado en cualquier caso como un alumno de NEE, requerirá por tanto de las ayudas necesarias tanto en primaria como en secundaria y el seguimiento y la evaluación psicopedagógicas necesarias. Así mismo precisan de ayudas personales como PT, Fisio, AL… como digo en distinto grado e intensidad según el caso. Tienen una gran potencia visual y tienen enorme capacidad para la repetición, aspectos que pueden servir como hilo conductor para potenciar lo que estos alumnos son capaces de hacer [P49: Sujeto21.txt - 49:5 (106:120)].

Este análisis de las cinco primeras cuestiones sobre las que se ha recabado información ejemplifica el tipo de conocimiento que los estudiantes de Pedagogía han desarrollado durante su formación universitaria y advierte, de manera llamativa, sobre unos resultados que recogen evidencias de una formación, en general, basada en el aprendizaje de conocimientos superficiales.

Discusión y conclusiones

A la luz del análisis de los datos que se acaba de presentar, y considerando que estos resultados serán ampliados y matizados con el análisis de las respuestas recogidas en la totalidad de las fichas de trabajo, podemos avanzar algunas conclusiones fundamentales.

En primer lugar, parece evidente que la mayoría de los alumnos tienen un conocimiento limitado y fragmentado de los contenidos que se trabajaron y desarrollaron en las diversas asignaturas que comprenden la titulación de Pedagogía. La mayor parte de las respuestas de los alumnos se engloban en el nivel multiestructural, lo cual nos permite interpretar que poseen conocimientos pero no son capaces de argumentar sus respuestas, fundamentarlas, detallarlas, contextualizarlas, etc. Podemos decir que se trata de resultados de aprendizaje pobres, para los cuales se ha puesto en marcha un enfoque de aprendizaje superficial. Asimismo, si lo relacionamos con el nivel de comprensión alcanzada, podemos indicar, que los estudiantes comprenden algunos aspectos de la cuestión pero tratados de forma separada, sin apreciar relaciones entre esos aspectos.

Se puede contemplar, por tanto, que los estudiantes adquieren una serie de conocimientos que son capaces de enunciar, mencionar e incluso describir, pero no tanto de explicar, relacionar, transferir, justificar. De esta manera, entendemos que, entre otros aspectos –como pueden ser aquellos relacionados con el alumnado-, la docencia a estado encaminada no tanto a formar alumnos que comprendan y pongan en marcha enfoques de aprendizajes profundos, que busquen la significación; sino más bien han podido estar orientados, muchas veces fortuitamente, al desarrollo de un enfoque superficial, basado en la reproducción y memorización de los contenidos.

En resumen, podemos decir que la superación de las asignaturas del título no garantiza que los alumnos hayan adquirido unos conocimientos profundos, basados en la comprensión de contenidos. Parece que, para conseguir unos resultados de aprendizaje de calidad, sería necesario, más que centrarse en la enseñanza de hechos, conceptos o principios, enfatizar habilidades de un alto nivel intelectual como, por ejemplo, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas o el uso de la metacognición y la reflexión.

El siguiente análisis de la información (recabado con otras fichas de trabajo o instrumentos de recogida de información) no proporcionará datos sobre la aplicación de estos conocimientos a diversas situaciones prácticas que se le pueden presentar como pedagogos.

Referencias bibliográficas

Biggs, J. y Collis, K.F. (1982). *Evaluating the Quality of Learning. The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University. What the student does* (4ª Ed.). Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Hernández, F.; Martínez, P.; Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, Competencias y Rendimiento en Educación Superior*. Madrid: Editorial La Muralla.

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J.I. Pozo y M.P. Pérez (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias.* (pp. 199-215). Madrid: Ediciones Morata.

Palazón, A., Gómez, M., Cándido, J., Pérez, M.C., y Gómez, J. (2011). Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario. *Bordón, 63* (2), 27-40.

Zabalza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

DISCAPACIDAD AUDITIVA Y DIDÁCTICA DE LA PERCUSIÓN CORPORAL – MÉTODO BAPNE: IMPLICACIONES DOCENTES

Jessica María Pons Terrés[(1)], Francisco Javier Romero Naranjo[(1)]Emiliano Antonio Trives Martínez[(1)], Amparo Alonso-Sanz[(2)], Andrea Carretero Martínez[(1)], Natalia Crespo Colomino[(1)], Elena Pérez Bravo[(3)]

([(1)]Universidad de Alicante, [(2)]Universidad de Valencia, [(3)]Universidad Jaume I)

Introducción

¿Cómo puede una persona con discapacidad auditiva percibir la música? Esta cuestión puede planteársela a diario cualquier docente a lo largo de toda su labor y trayectoria profesional. Desde casi siempre, ha existido una concepción general tanto en las comunidades de sordos como en las que no, de que los éstos no pueden apreciar y participar en actividades musicales, y que por tanto, la música no puede o no debe ser parte de sus vidas (Padden y Humphries, 2005, citado en Abotomey, 2008)

Dentro de las medidas de atención a la diversidad y las respectivas adaptaciones curriculares que puede hacer el profesorado ante un alumno con algún tipo de discapacidad, la adaptación curricular a un alumno con discapacidad auditiva es una de las que presenta una mayor dificultad tanto al profesorado de lengua como al de música.

Numerosos estudios, han abarcado diversas perspectivas acerca de cómo acercar la experiencia musical a quienes no pueden acceder a ella a causa de esta discapacidad sensorial. A través de la música, no sólo pretendemos que el alumno sepa y adquiera conocimientos específicos y estrictamente relacionados con esta materia, sino que es un medio perfecto donde canalizar las emociones, la expresión corporal, fomentar la comunicación, la convivencia o el desarrollo de habilidades sociales.

Son las actividades de danza, movimiento y percusión corporal, las que presentan un amplio abanico como recurso didáctico en alumnos con

discapacidad auditiva. Aunque sea un aspecto poco estudiado, existen evidencias en estudios como el de Abotomey (2008) en el que los mismos participantes manifiestan que estos recursos son los que presentan una mayor aceptación y disfrute por parte de estos sujetos. Dichas actividades presentan desde un primer momento elementos de sociabilización y de identidad cultural, al mismo tiempo que proporcionan una experiencia espontánea en la reacción del fenómeno musical.

Sin embargo no se especifica un protocolo de actuación concreto ni la forma de trabajar en el aula por lo que nuestra propuesta es poder acercar la experiencia musical y los beneficios que esta aporta a sujetos con este tipo de discapacidad a través de la didáctica de la percusión corporal – Método BAPNE. Mediante las actividades diseñadas, pretendemos que el alumno pueda desarrollar aspectos musicales así como la mejora en otros ámbitos, como el desarrollo del lenguaje y habla, el conocimiento del mundo exterior, así como la mejora de aspectos motores, en el aprendizaje a nivel cognitivo, de atención, la convivencia y la socialización con los demás.

Delimitación conceptual de la discapacidad auditiva.

El término discapacidad auditiva se emplea para referirse a un amplio rango de tipos de pérdida auditiva. No significa que quien padece esta discapacidad no puede escuchar nada, este factor puede oscilar según el grado y clasificación. Dicha pérdida puede ser por factores genéticos, congénitos o adquiridos. En función del grado de pérdida auditiva, existen diversos subgrupos donde se precisan distintas dimensiones evolutivas de este colectivo, lejos de realizar definiciones generalizadoras de estos. Pueden ser clasificados según tres criterios (Castejón y Navas, 2008; García Fernández, Pérez Cobacho, Sánchez Caravaca y Guillén Gosálbez, 2001).

- Según la estructura afectada.
  - Sordera de conducción: las alteraciones auditivas se asocian con patologías de origen diverso en las cavidades auditivas externa o media del oído.

- Sordera neurosensorial: las alteraciones auditivas tienen su origen en lesiones de origen diverso en la cóclea o en el nervio auditivo.
- Sordera central: las alteraciones auditivas se relacionan con lesiones en las vías o centros nerviosos auditivos.

• Según la edad de comienzo puede ser prelocutiva, antes de aprender a hablar, o poslocutiva, después de haber aprendido a hablar.

• Según el nivel de pérdida auditiva.

- Audición normal:

  Pérdida ligera, de 20 a 40 Db. Percibe el habla aunque pierde una parte importante de ella, puede ser corregido con prótesis. Presenta problemas de atención y aprendizaje, dislalias y retraso del lenguaje.

- Hipoacusia:

  Pérdida media, de 40 a 70 Db. Dificultad de percepción del habla normal. Puede adquirir el lenguaje oral, pero necesita prótesis y apoyo logopédico para evitar la falta de comprensión y el retraso cognitivo.

  Pérdida severa, de 70 a 90 Db. Dificultad incluso para captar gritos. Suelen presentar obstáculos graves en la construcción del lenguaje, por lo que será necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua oral.

- Sordera profunda:

  Pérdida profunda, de 90 a 100 Db. No puede percibir el habla y necesita prótesis e intervención muy especializada antes de los 18 meses. Presenta una dificultad grave en la construcción del lenguaje, por lo que es necesario utilizar otros métodos para el aprendizaje de la lengua.

  Cofosis funcional, de 100 a 120 Db, y cofosis, por encima de 120 Db. Hay una pérdida total de audición y sólo puede percibir vibraciones y sensaciones táctiles.

Además del nivel de pérdida auditiva, así como los déficits cognitivos y de comunicación que se derivan, los sujetos con este tipo de discapacidad también presentan dificultades motoras ya que la sordera afecta a un órgano relacionado con el equilibrio, por tanto tiene consecuencias a nivel perceptivo y

motor. En función del nivel de sordera, se puede ver especialmente afectada la forma en la que la persona se relaciona son el entorno, ya que se ve limitado a nivel comunicativo, por lo que influye en la percepción que tiene del mundo exterior. Los problemas motores que pueden presentar son retraso en la psicomotricidad fina, déficit de la coordinación general del cuerpo, problemas de orientación espacio-temporal y de lateralidad así como en la adquisición del esquema corporal. Pese a que el desarrollo motor en la infancia del niño deficiente auditivo pasa por las mismas fases que cualquier otro niño, existe una torpeza motora, andar pesado y poco seguro que provoca que el niño con esta discapacidad presente un pequeño retraso respecto al que no la tiene (Sáez Rodríguez y Monroy Antón, 2008).

Estado de la cuestión

La presencia de este tipo de alumnado en el aula puede suponer una gran barrera metodológica para el profesorado, sobre todo a la hora de adaptar la enseñanza de esta materia y tratar que el alumno tenga el mismo trato que los demás y no suponga una situación de exclusión para él a causa de su discapacidad.

Las medidas e implicaciones docentes para la atención a la diversidad ante esta situación presentan un amplio abanico, aunque muchas de las medidas adoptadas son desconocidas para una gran parte del profesorado. La música no puede ser excluida de la enseñanza y el desarrollo del niño. Independientemente del grado pérdida de audición que pueda presentar el sujeto. Darrow (1985) encontró que incluso los niños con muy poca audición eran capaces de percibir vibraciones de diferentes tipos de instrumentos. No significa que orientemos los objetivos de esta materia hacia la enseñanza de aspectos y conceptos que el alumno no puede llegar a entender, pero sí plantearlo de forma que el alumno vivencie y conozca a través de la experiencia. La mejor manera de poder comprender la música es poder vivirla desde dentro (Pelinski, 2005), poniéndola al servicio de nuestro cuerpo y al mismo tiempo ser el resultado de lo que nuestro cuerpo ha percibido. Como demuestra Darrow (1993) en su estudio, una de las actividades musicales que

más disfrutan quienes tienen discapacidad auditiva es la música a través del movimiento y la danza.

Aunque a través de métodos profundamente arraigados en la enseñanza como el Método Kodály que emplea la fononimia, gestos para designar las notas musicales diferenciando la altura relativa de cada una de estas en el aprendizaje musical del niño, existen numerosos estudios e implicaciones docentes desconocidas para la mayoría del profesorado.

Philip M. Hash (2003) demuestra en su estudio cómo alguien con discapacidad auditiva puede ser partícipe de la práctica instrumental. Comenta qué instrumentos son más apropiados para estos alumnos y cuáles no, siendo la guitarra y el arpa, así como algunos instrumentos de viento madera, los más idóneos, puesto que al ser colocados de forma cercana al cuerpo, es más fácil poder sentir las vibraciones de éstos; mientras que otros instrumentos como los de viento metal o los de cuerda frotada presentan un mayor obstáculo al ser instrumentos con una dificultad de entonación y afinación añadidas.

En cuanto a los implantes cocleares, cabe destacar que, aunque su función siempre ha sido la de servir como apoyo para la comprensión del lenguaje, hay estudios en los que se está tratando de avanzar para que puedan ser un medio de conexión para la comprensión de elementos musicales, tales como la melodía, el ritmo, la altura o la afinación. El ritmo es uno de los elementos de la música que mejor perciben y más fácil resulta, mientras que el reconocimiento de la altura y la afinación es una tarea más compleja para éstos Disfrutar de la música está ligado para la mayoría con el hecho de poder reconocer una canción o melodía conocida, por lo que esta habilidad para identificarlas es uno de los estudios más comunes en la percepción musical en personas con implante coclear. A pesar de que muchos usuarios del implante coclear manifiestan que les resulta difícil seguir y comprender la música, estudios realizados en esta línea están desvelando que si se realiza un entrenamiento específico, dichos usuarios pueden llegar a una mejora significativa en la percepción musical (Donnelly y Limb, 2008).

Otros estudios no sólo han centrado su atención en llevar a la música como una disciplina aislada, sino que han querido aprovechar los beneficios de la

música hacia aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, como pueden ser el pensamiento abstracto, la memoria o la relación espacio-kinestésica del alumno. Además, la música no solo tiene un rol en estos alumnos en el desarrollo cognitivo o del lenguaje, sino también puede ayudarles en la mejora del habla y la escucha. Gracias al aprendizaje del canto y del ritmo pueden aprender a discriminar diferencias entre estos elementos y trasladarlos a otras características del habla (Fix, 2008).

Existen también estudios que han acercado la música a través de otros dispositivos electrónicos basados en el sistema háptico y elementos visuales. Utilizan un dispositivo vibratorio e imágenes de carácter abstracto reproducidas en un ordenador que les sirve como apoyo de la audición. Este sistema también les sirve como apoyo en el aprendizaje y desarrollo del habla. Además, el apoyo con el movimiento corporal es un factor más en el que los participantes han asegurado que les ayuda como un sustento más en la comprensión musical, siempre y cuando estos movimientos sean coherentes con la música que está sonando (Nanayakkara, Wyse, Ong y Taylor, 2013).

El movimiento corporal, la danza y la percusión corporal también son elementos ligados a la expresión musical en los que las personas con esta discapacidad afirman servirles de ayuda en la percepción y disfrute de la música. El cuerpo es el elemento más accesible para el ser humano además de su función como instrumento propio. Dentro de las implicaciones presentadas en este estudio es el medio más natural para la ayuda y apoyo en la experiencia musical. Tanto para oyentes como para no oyentes, toda experiencia musical tiene un componente e implicación corporal en este proceso. La vivencia es de gran importancia en la comprensión de este abstracto lenguaje en el que podemos hacer partícipes de él otros sentidos además del auditivo (Pelinski, 2005).

Además de ser un medio directo de la vivencia rítmica y espacio-temporal en un sentido estrictamente físico, la danza y las actividades en las que influye el movimiento corporal son beneficiosas para todo el alumnado ya que ayudan a que todos se sociabilicen y puedan comunicarse a través del lenguaje no verbal y accesible para todos. A través de la expresión corporal como enfoque pedagógico podemos fomentar el desarrollo intelectual y corporal del niño,

como una manera de conocer y comprender el entorno (Campos y Quintero Niampira, 2011). En el estudio de Abotomey (2008), el movimiento fue confirmado como la actividad musical que más disfrutaban los alumnos. Dalcroze afirma que el movimiento del cuerpo es una reacción espontánea de la música (Bauchman, 1998) y por ello, implica que el alumno se siente cómodo con el movimiento como forma de expresión.

Didáctica de la percusión corporal - Método BAPNE

El trabajo a realizar con alumnos que presentan problemas auditivos debe ser estrictamente secuenciado, de modo que el aumento gradual de dificultad sea muy lento y por tanto el aprendizaje no se entienda como algo muy laborioso y poco motivador. Ante todo, deben presentar pocos objetivos de modo que cada la actividad sea mucho más centrada en cada ejercicio y conlleven un esfuerzo acorde del individuo, sin que suponga un reto inalcanzable y desmotivador. La tipología de actividades presentadas, además de ayudar a trabajar conceptos musicales basados en el ritmo y el movimiento corporal, ayudan en la sociabilización e interrelación del individuo con su grupo de iguales, de forma que se puede llevar a cabo una dinámica en el aula que no es excluyente para aquellos que presentan alguna dificultad causada por un déficit sensorial. De este modo se llevan a cabo estrategias específicas que permiten al alumno mejorar en el aspecto socio-afectivo (Romero-Naranjo y Romero-Naranjo, 2013).

En lo que al movimiento y a la Didáctica de la Percusión Corporal - Método BAPNE respecta (Romero-Naranjo, 2011), este aspecto está totalmente integrado, aunque sí se reducirán en algún caso la cantidad de planos sonoros corporales empleados para ello, de modo que poco a poco este número vaya aumentando. Por esta razón comenzamos con ejercicios sencillos en los que solamente se combina un plano biomecánico, como por ejemplo un ejercicio de presentación (figura 1) en el que nos sentamos en círculo alrededor de la clase y nos golpeamos una vez el tórax mientras preguntamos “Cómo te llamas” y seguidamente percutimos dos dedos sobre la mano a la vez que contestamos con “Me llamo (nombre de la persona)”.

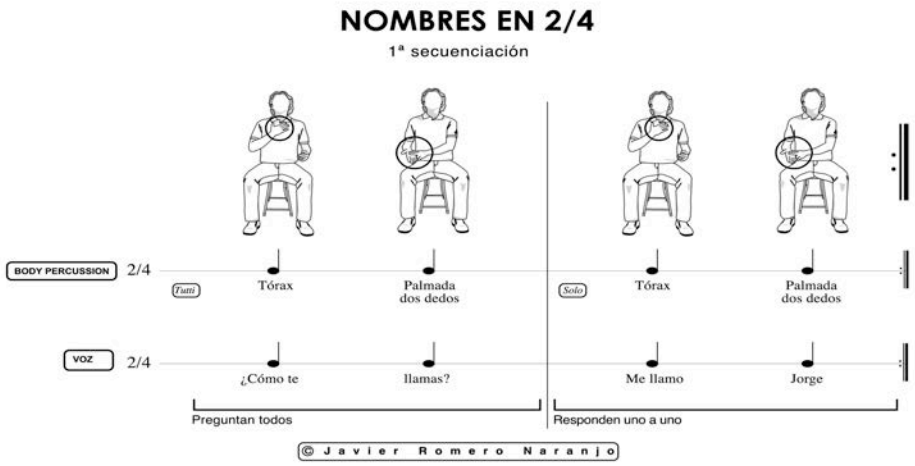

Figura 1. Actividad Nombres en 2/4

Seguidamente realizamos actividades donde combinamos en un mismo plano biomecánico dos timbres corporales (palmada y tórax). El ejercicio implica una disposición de los ejecutantes en dos filas enfrentadas. Cada fila tiene un patrón verbal (Una fila dice: Hola, Hola como estás, mientras la otra dice Hola como estás, yo muy bien). A esta parte se le añaden tres golpes (palmada-tórax-tórax) y cada fila debe seguir con su patrón verbal sin dejarse interferir por el compañero de la otra fila. Es además un ejercicio en el que se trabaja la atención sostenida y la concentración.

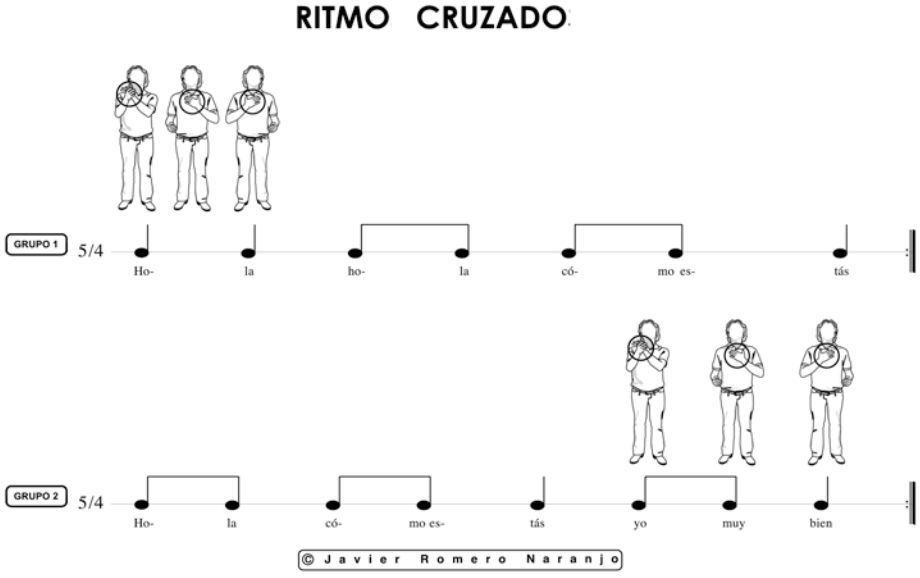

Figura 2. Ritmo cruzado

A continuación la propuesta es añadir otro plano biomecánico al que estábamos trabajando, el plano sagital, que nos permite trabajar la lateralidad.

En este caso, el ejercicio implica trabajar con una pareja y hacer el siguiente movimiento psicomotriz unido al texto (figura 2),

En primer lugar se trabaja por parejas, sin desplazamiento alguno, y más tarde con desplazamiento coincidiendo con el movimiento de los pies en "*How are you"* (figura 3). Las dos filas se desplazan hacia su derecha, de modo que las personas situadas a los extremos no encontrarán compañero después de su desplazamiento. Entonces se les dirá que están jugando al amigo invisible.

Finalmente se realiza el ejercicio en círculos concéntricos. Así en cada desplazamiento se cambia de compañero, lo cual es muy importante dado que se potencia la inteligencia interpersonal. Además son ejercicios en los que por su tipología se libera una gran cantidad de oxitocina y dopamina, siendo por tanto muy positivos para ellos.

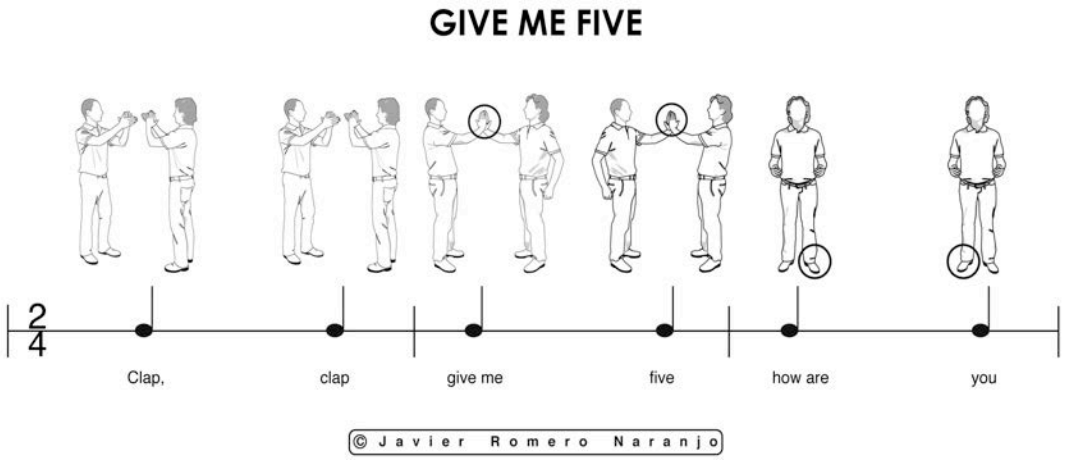

Figura 3. Give me five.

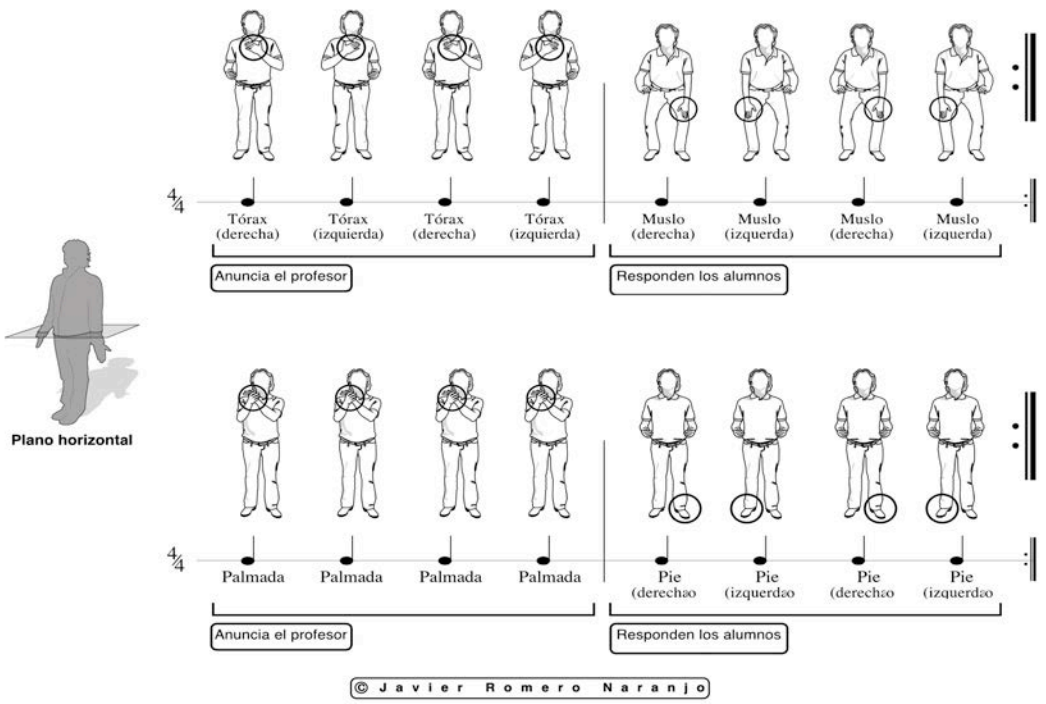

Figura 4. Reacción inversa

Otra tipología de ejercicios es la reacción inversa (figura 4), ya que a la vez que el profesor indica un patrón rítmico con un determinado timbre corporal, el alumno debe reproducirlo idénticamente pero utilizando el timbre corporal contrario del plano biomecánico que se está utilizando, es decir, si utilizamos el plano horizontal y el profesor se percute el tórax, los alumnos deberán percutir el mismo ritmo pero en los muslos. A través de esta actividad, no sólo trabajamos aspectos de reconocimiento rítmico-musical, sino que además ayudamos en el desarrollo y conocimiento del esquema corporal. Para que tenga el beneficio esperado debe comenzarse solamente con un plano biomecánico y ritmos sencillos, para ir poco a poco incluyendo y mezclando más planos y aumentando la dificultad de los ritmos.

Conclusión

Existe una extensa tipología de casos ante esta problemática que en la actualidad ha sido poco tratada en cuanto a investigaciones científicas y educativas se refiere. En la actualidad aún son escasos los estudios y el alcance de éstos, que sin embargo es una demanda clara del profesorado ante tal desconocimiento. Con ello, hacemos hincapié en la investigación educativa

como principal vía de conocimiento ante la resolución de dificultades en las estrategias didácticas del profesorado y el empleo de metodologías integradoras que trabajen de forma interdisciplinar, de forma que cada una de ellas contribuya en la mejora de la formación íntegra de quienes presentan cualquier dificultad (Romero-Naranjo, 2013b).

Las actividades presentadas son una pequeña propuesta de trabajo en el aula ante alumnos con este tipo de discapacidad, aunque nuestro objetivo es trabajar en posteriores investigaciones de manera más detenida y exhaustiva el estudio de esta temática con el objetivo de detallar una gran batería de ejercicios para trabajar con este tipo de sujetos de una forma muy amplia.

Referencias

Abotomey, K. (2008). *Music in the lives of deaf students in an Australian school* (Doctoral dissertation, University of Sydney).

Bauchmann, M-L. (1998): *"La rítmica Jacques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música"*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Campos, C. P., y Quintero Niampira, J. (2011). La percusión y la danza como alternativa de socialización en pre-adolescentes en situación de discapacidad auditiva y sordera.

Castejón, J., & Navas, L. (2008). Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Editorial Club Universitario. Alicante.

Darrow, A. (1985). Music for the Deaf. *Music educators Journal 71(6), 33-35.*

Darrow, A. (1993). The role of music in deaf culture: implications for music educators. *Journal of Research in Music Education 41*(2), 93-110.

Donnelly, P. J., y Limb, C. J. (2008). Music perception in cochlear implant users. *Cochlear implants: Principles and practices*.

Fix, J. (2008). The use of music education in oral schools for children who are deaf and hard of hearing.

García Fernández, J.M., Pérez Cobacho, J., Sánchez Caravaca, M. y Guillén Gosálbez, C. (2001). *El niño con déficit auditivo en el aula. Desarrollo, comunicación e intervención.* Murcia: Diego Marín.

Hash, P. M. (2003). Teaching Instrumental Music to Deaf and Hard of Hearing Students. *Research and Issues in Music Education*, *1*(1).

Nanayakkara, S. C., Wyse, L., Ong, S. H., y Taylor, E. A. (2013). Enhancing musical experience for the hearing-impaired using visual and haptic displays. *Human–Computer Interaction*, *28*(2), 115-160.

Pelinski, R. (2005): *"Corporeidad y música"*. Revista Transcultural de Música, núm. 9 (online). Recuperado de www.sibetrans.com/trans/a177/corporeidad-y-experiencia-musical

Romero-Naranjo, F.J. (2011). *Didáctica de la percusión corporal. Fundamentación teórico-práctica* (Octava ed.). Barcelona: Body music Body percussion Press.

Romero-Naranjo, F. J., y Romero-Naranjo, A. A. (2013). Percusión corporal y depresión. Aproximación metodológica según el método BAPNE.

Romero Naranjo, F. J. (2013). Science & art of body percussion: a review. *Journal of Human Sport & Exercise*, *8*(2).

Sáez Rodríguez, G., y Monroy Antón, A. (2008). Discapacidad y educación física: La sordera. *IV congreso internacional y XXV nacional de educación física (córdoba , 2-5 de abril de 2008): "los hombres enseñando aprenden". séneca (epst. 7,8)* (1st ed.,) Universidad de Córdoba, 2008.

EXPLORANDO LA COMPETENCIA EMPRENDEDORA: DISEÑO DE UN ESTUDIO ENTRE DOCENTES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Bianca Thoilliez, Esther Moraleda y Marta Abanades

(Universidad Europea de Madrid)

Introducción

Dentro del marco de un proyecto de investigación más amplio sobre emprendimiento y formación inicial del profesorado, en este trabajo presentamos los progresos realizados en el desarrollo del primer objetivo proyectado y que está relacionado con la definición del significado preciso que se da a la competencia emprendedora dentro del contexto profesional docente. Concretamente, se presentan: en primer lugar, el diseño general y marco teórico de esta fase del estudio; en segundo lugar, la identificación y descripción de la población de centros seleccionada; y, en tercer lugar, el diseño y resultado del proceso de validación inter-jueces de un cuestionario semi estructurado para entrevistar a profesionales de los centros considerados sobre su valoración de los diferentes componentes involucrados en la competencia emprendedora.

Europa se enfrenta hoy a una serie de desafíos a los que solamente podrá dar una respuesta adecuada si cuenta con una ciudadanía bien formada, con capacidad de innovar y de emprender proyectos e ideas novedosos. En segundo lugar, y con respecto a la coyuntura económica, necesitamos tener una economía más dinámica, con capacidad de innovación y de creación de empleo. Una necesidad que sólo podrá ser cubierta si podemos contar con un mayor número de jóvenes que tengan el deseo y la capacidad de emprender: ya sea lanzando iniciativas empresariales propias, o siendo profesionales innovadores en las organizaciones en las que trabajen. Y, por último, y con respecto al contexto educativo que es del que específicamente se ocupará este proyecto, no cabe duda de que los sistemas educativos en su conjunto jugarán

un papel fundamental en la construcción de una cultura del emprendimiento en nuestras sociedades. La educación tiene la obligación, como parte de su misión social, de responder a las nuevas necesidades y demandas de la sociedad. Por su parte, la formación de los profesionales que desempeñarán su labor en los centros educativos no puede ser ajena a esta nueva realidad.

El estudio más amplio en que se integra el trabajo que aquí presentamos, toma como puntos de partida los siguientes: (i) Que el concepto de competencias en la formación de docentes cuenta entre sus características fundamentales que son aprendizajes complejos y adquiridos en contexto, que se manifiestan en desempeños evaluables, y que apuntan a la transversalidad y se desarrollan a lo largo de toda la vida. (ii) Que dada la particular naturaleza de la profesión docente y del contexto en que esta se desarrolla, hablar de "competencia de emprendimiento" entre los futuros docentes necesita de una definición, una evaluación y un programa de desarrollo ajustados a las características y el contexto de la profesión. (iii) Que ser un docente o un profesional de la educación "emprendedor" no se agota en la puesta en marcha de "productos" o "servicios" educativos, sino que implica sobre todo la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, la iniciativa personal, el liderazgo profesional y la innovación.

Existen importantes normativas educativas e iniciativas políticas a nivel nacional y europeo que insisten en la conveniencia de desarrollar el "emprendimiento" en las aulas de primaria y secundaria (OECD, 2001 y 2005; Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo; LOE, 2006; Conclusiones del Consejo 2012/C 393/02; LOMCE, 2013) y, por añadidura, en la necesidad de formar a los futuros docentes en esta competencias en particular (European Commission, 2013). A esto se suma que la literatura científica que aborda el estudio de las diferentes dimensiones de esta competencia, avala el potencial retorno para el conjunto de la sociedad de su desarrollo en los contextos escolares (Bernal, 2014; Eurydice, 2012; Jiménez Palmero, Palmero Cámara y Jiménez Eguizábal, 2012). Faltan, sin embargo, más estudios que analicen la nueva misión a la que los futuros profesionales de la educación tendrán que asumir con respecto al emprendimiento: deberán ellos mismos ser emprendedores, a la vez que

trabajan por sentar las bases para que la capacidad de desarrollar el deseo de emprender se haga realidad entre sus alumnos.

Desde el punto de vista normativo, en España contemplamos el emprendimiento a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación que establece de forma explícita en el artículo dos como uno de los fines del sistema educativo español: “El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor”. En la etapa de Educación Primaria se destaca que el alumnado debe alcanzar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. Específicamente en la etapa de Educación Secundaria también se establece como uno de los objetivos: “Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades”. Esta nueva dimensión de la educación se ha visto reforzada con la aprobación de la última reforma educativa (LOMCE, 2014), donde, además, esta competencia se enfoca desde su perspectiva más claramente empresarial.

Metodología

Se ha proyectado un estudio exploratorio basado en el método por estudio de casos. Presentamos a continuación una justificación de la población de centros considerada para tomar parte en el estudio, así como el procedimiento de recogida de datos diseñado para la correcta consecución de los objetivos del estudio.

La población objeto de estudio son los 23 centros de la Comunidad de Madrid que durante el curso 2012-2013 participaron en el Plan de Educación Financiera (PEF) de la CNMV y el Banco de España.

En dicho Plan, la educación financiera en el ámbito escolar “hace referencia a los conocimientos, habilidades, comportamientos, valores y aptitudes que

permitan a los estudiantes tomar decisiones financieras informadas y sensatas en su vida diaria, preparándoles para afrontar en una mejor posición los retos básicos de índole financiera con los que se encontrarán a lo largo de su ciclo vital" (CNMV, Banco de España y Eurosistema, 2013, p. 17). Se ha optado por acudir a estos centros al considerar que, al menos inicialmente, sus docentes, equipo directivo y/o equipo de orientación estarían más sensibilizados con respecto a la enseñanza de la competencia clave de "sentido de la iniciativa y espíritu de empresa" (traducida al currículo español como "autonomía e iniciativa personal").

La relación entre los objetivos del Plan de educación financiera y esta competencia se justifica en que parte de la definición de esta encaja en los objetivos del primero. Así, entre los conocimientos que debe desarrollar el trabajo de la competencia sobre "sentido de la iniciativa y espíritu de empresa" se encuentra "la comprensión en líneas generales de del funcionamiento de la economía, y las oportunidades y desafíos que afronta todo empresario u organización" (Recomendación 2006/962/CE). La dimensión financiera forma sin duda parte de los elementos que deben comprenderse para tener un conocimiento general del funcionamiento de la economía. Aunque desde el proyecto de investigación se entiende la competencia emprendedora en toda su complejidad, parecía pertinente tomar como punto de partida una población de centros donde esta competencia pudiese tener una aceptación inicial más positiva, en la medida que la educación financiera se incluiría dentro del conjunto de acciones que podrían desarrollarse en el contexto. La Tabla 1 relaciona el conjunto de centros de la Comunidad de Madrid que participaron en el PEF durante el curso 2012-2013:

Tabla 1. Centros PEF Madrid 2012-13: Nombre, titularidad y D.A.T

Listado centros CAM PEF 2012-13	**Titularidad**	**D.A.T.**
CENTRO CULTURAL SALMANTINO	Privado Concertado	Madrid-Capital
CENTRO EDUCATIVO PONCE DE LEON	Privado Concertado	
NTRA. SRA. DEL PILAR	Privado Concertado	
NTRA. SRA. DE LAS VICTORIAS	Privado	
LICEO CONSUL	Privado Concertado	
IES SANTA TERESA DE JESUS	Público	
COLEGIO CONCERTADO NUESTRA SEÑORA DE MORATALAZ	Privado	
COLEGIO JESUS MARIA GARCIA NOBLEJAS	Privado Concertado	
COLEGIO LA INMACULADA	Privado Concertado	
COLEGIO MARIA REINA	Privado Concertado	
COLEGIO MATER INMACULATA	Privado Concertado	
COLEGIO SAGRADO CORAZON (CORAZONISTAS MADRID)	Privado Concertado	
COLEGIO OBISPO PERELLO	Privado Concertado	
COLEGIO RAIMUNDO LULIO	Privado Concertado	
COLEGIO SANTA CATALINA DE SENA	Privado Concertado	
ESCUELA SANTISIMO SACRAMENTO	Privado Concertado	
IES PALAS ATENEA	Público	Madrid-Este
COLEGIO INTERNACIONAL SEK-CIUDALCAMPO	Privado	Madrid-Norte
IES EL BURGO DE LAS ROZAS	Público	Madrid-Oeste
COLEGIO SEK CASTILLO	Privado	
COLEGIO VIRGEN DE EUROPA	Privado	
COLEGIO APOSTOL SANTIGAGO	Privado Concertado	Madrid-Sur
COLEGIO SANTA TERESA	Privado Concertado	

Se han establecido como fuentes los siguientes instrumentos:

- Plantilla descriptiva de la población de centros considerada. Elaboramos una base de datos a partir del Portal de Centros de la Comunidad de Madrid (2014), considerando las siguientes categorías: (i) Datos identificativos y localización: tipo, titularidad, código centro, área territorial, código postal, teléfono, e-mail. (ii) Etapas educativas. (iii) Opciones lingüísticas: bilingüe español-inglés, convenio con el British Council, sección lingüística. (iv) Otros servicios: programa de excelencia, instituto de innovación tecnológica, transporte, horario ampliado, comedor, integración preferente de discapacidad auditiva, motórica y/o trastorno generalizado del desarrollo. (v) Número de alumnos y admisiones. (vi) Resultados educativos: porcentaje de titulados en ESO, CDI, LEA y PAU 2012-13.
- Cuestionario descriptivo para la muestra de centros participantes. A los centros que han mostrado interés en participar en el estudio se les está solicitando información descriptiva complementaria para tener un perfil más completo de los casos incluidos en el estudio. La información se centra en conocer con más profundidad (i) la composición, (ii) perfiles y (iii) trayectorias de su personal docente, incluidos equipo directivo y de orientación.
- Guion de entrevistas semiestructuradas con equipo directivo, equipo de orientación y miembros del claustro docente (ver sección 4.2.).

Tras realizar un estudio descriptivo de las características de cada uno de los centros (cuyos principales resultados incluimos en la sección 4.1 de este trabajo), se procedió al contacto telefónico con cada uno de ellos, invitándoles a participar en el estudio. Del total de 23 centros contactados (ver Tabla 1), hemos obtenido respuesta positiva de 12 de ellos, negativa de 3 y estamos a la espera de confirmar otros 8. Las visitas a los centros que acepten participar en el estudio, se están programando para este próximo mes de marzo.

Para optimizar la coherencia y fiabilidad del estudio, se valora la importancia de la triangulación de los informantes, de ahí que se vaya a contar con la perspectiva de equipo directivo, equipo de orientación y claustro docente. Así,

por cada centro participante, se prevé contar con la participación de al menos un miembro del equipo directivo, un miembro del equipo de orientación y una representación de al menos 5 docentes del claustro. Para la composición del grupo de docentes, tomaremos como referencia la relación de la competencia básica sobre "autonomía e iniciativa personal" y su relación con el currículo (MECD, 2013), tratando de involucrar docentes en cuyas áreas o materias curriculares que más contribuyen a la adquisición de dicha competencia. La representación de docentes de primaria y secundaria se corresponderá con el perfil de cada centro o caso incluido finalmente en el estudio.

Resultados

En cuanto a las características de los 23 centros educativos que participaron en el plan, cabe destacar lo siguiente. Con respecto a las etapas educativas, el 17,3% de los centros oferta Educación Infantil en la etapa de 0-3 años. Un 73,9 % de los centros tiene Educación Infantil en la etapa de 3-6 años y Educación Primaria. El porcentaje asciende en la etapa de ESO (95,6%). En etapas de educación no obligatoria, el 17,3% de los centros tienen PCPI, el 21,7% ofertan Formación Profesional (Grado Medio) y el 56,5% tienen Bachillerato (ver Figura 1).

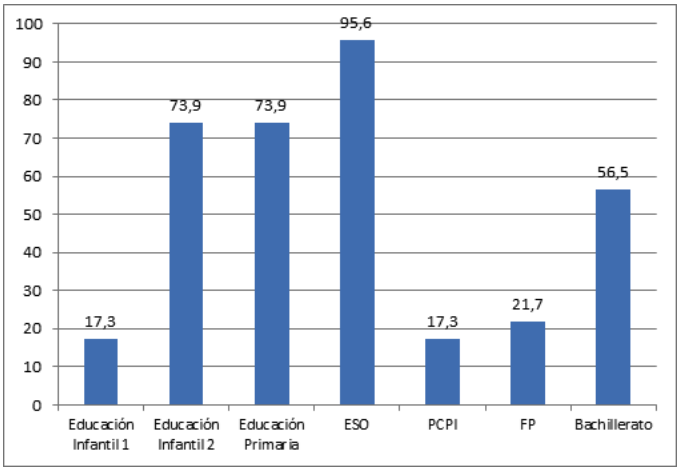

Figura 1. Etapas educativas población centros PEF curso 2012-13

En cuanto a opciones lingüísticas, sólo el 34,7% presenta sección y programa bilingüe, frente al 65,8% que presenta como único idioma el castellano (ver Figura 2).

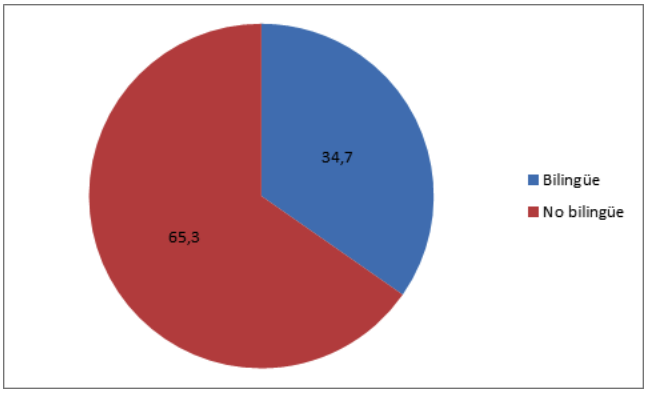

Figura 2. Opciones lingüísticas población centros PEF curso 2012-13

En relación a otros servicios, caben destacar los siguientes datos: el 8,6% de los centros está inscrito en un Programa de Excelencia, el 21,7% presenta servicio de transporte, el 47,8% tiene un horario ampliado para facilitar la entrada y salida de los alumnos y el 78,2% cuenta con servicios de comedor. A nivel de horario, el 26% de los centros tiene una jornada continuada mientras que el 72,7% tiene jornada dividida. Por último cabe destacar que sólo un 4,3% de los centros educativos es considerado como un centro de integración para personas con discapacidad auditiva (ver Figura 3).

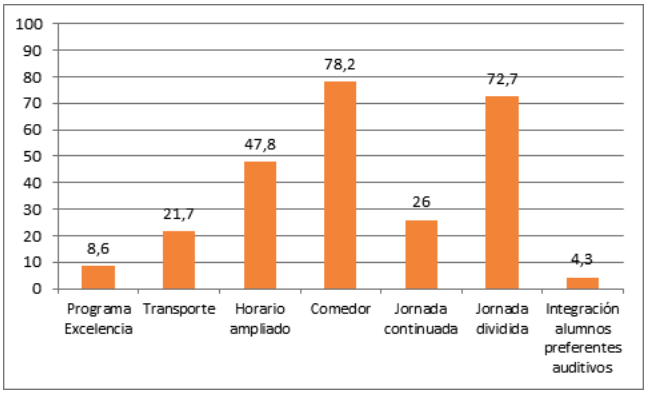

Figura 3. Otros servicios ofrecidos población centros PEF curso 2012-13

Es importante destacar los datos estadísticos de los centros con respecto al número de alumnos y admisiones durante el curso escolar 2012-2013. Las medias estadísticas pueden observarse con más claridad en el cuadro XX. Estos resultados representan el promedio de 21 de los 23 centros participantes en el estudio, ya que en los dos restantes estos datos no fueron facilitados.

Tabla 2. Datos promedio centros PEF curso 2012-13

Nº de alumnos 2012-13	Total	770
	E. Prim.	258
	ESO	264
Admisiones 2012-13	E. Prim. Presentadas	22
	E. Prim. No Admitidas	4
	ESO Presentadas	20
	ESO No Admitidas	10

Por último, con respecto a los resultados académicos de los centros educativos que participan en el plan, podemos observar varios datos relevantes (resumidos en Tabla 3). Estos centros presentan mejores resultados en las pruebas CDI en cuanto a nota media global de 6º de Educación Primaria (12,8 frente a 7,6 de media de todos los centros de la Comunidad de Madrid), porcentaje de superación de 3º ESO (58,1% frente al 57,6% de media de todos los centros de la Comunidad de Madrid) y nota media global de 3º ESO (5,3 frente a 5,16% me media de centros de la CAM). No obstante, los resultados son peores en otra serie de ítems relacionados con el rendimiento educativo. Por ejemplo, el porcentaje de los titulados en 6º de Educación Primaria en estos centros durante el curso escolar 2012-13 fue de un 69,5% (frente al 94,1% de media en la CAM). Asimismo, la nota media global en 2º de Primaria según las pruebas LEA fue de un 5,4 de media (frente al 8,52 de media de la CAM). En relación a los resultados de la prueba de Acceso a la Universidad del curso 2012/13, estos resultados también fueron menores. Por un lado, el porcentaje de aptos de los centros seleccionados para el programa de emprendimiento fue del 60,9% (frente al 93,06 de media global). Por otro lado, también la nota media de la fase general fue menor (3,3 puntos de los centros de la muestra frente a 6,12 puntos de la media de la CAM).

Tabla 3. Resultados rendimiento centros PEF 2012-13

	CDI 2012-13				**LEA 2012-13**	**PAU 2012-13**	
% titulados en ESO 2012-13	Porcentaje superación 6º E.P.	Nota media global 6º E.P.	Porcentaje superación 3º ESO	Nota media global 3º ESO	Nota media global 2º E.P.	Porcentaje aptos	Nota media fase general
84,4	69,5	12,8	58,1	5,3	5,4	60,9	3,3

Resultado de la revisión bibliográfica realizada y del análisis de las medidas y programas relativos al desarrollo de la competencia emprendedora realizados dentro del marco del proyecto de investigación (en prensa), se han podido determinar cuatros grandes dimensiones de preguntas orientadas a determinar la valoración y definición que los propios profesionales del sector educativo dan a la competencia emprendedora, tanto como aspecto en el que educar a sus alumnos como en el que estar suficientemente formados: (i) perfil docente, (ii) conocimiento del contenido de la competencia, (iii) ideas previas sobre el perfil del emprendedor y (iv) prácticas de educación emprendedora en el aula. La propuesta inicial de preguntas que el equipo de investigación diseñó para atender a cada una de las cuatros dimensiones fue la siguiente:

Dimensiones	Preguntas cuestionario semi estructurado
1. Perfil docente	1.1. ¿Qué niveles de responsabilidad docente has ejercido y/o cuál es tu experiencia en cargo de dirección? 1.2. ¿Has tenido experiencias previas emprendiendo en algún sector? 1.3. ¿Hay en tu entorno personal o familiar personas emprendedoras? 1.4. ¿Qué iniciativas emprendedoras conoces en el sector educativo? 1.5. ¿Qué significa para ti ser un docente "emprendedor"?
2. Conocimiento del contenido de la competencia	2.1. ¿Qué contenidos teóricos consideras que pueden favorecer el desarrollo de esta competencia entre el alumnado? 2.2. ¿Qué actividades prácticas consideras que pueden favorecer el desarrollo de esta competencia entre el alumnado? 2.3. ¿Cómo crees que puede relacionarse esta competencia con los contenidos curriculares? 2.4. ¿Cómo y en qué crees que se relacionan la competencia clave “sentido de la iniciativa y espíritu de empresa” y la competencia básica “autonomía e iniciativa personal”? 2.5. ¿Qué conocimientos, capacidades y actitudes consideras que se relacionan con esta competencia?
3. Ideas previas sobre el perfil del emprendedor	3.1. ¿Qué crees que caracteriza a una persona emprendedora? 3.2. ¿En qué medida consideras que "ser emprendedor" está asociado a cualidades personales o innatas? 3.3. ¿Qué formación crees que una persona necesitaría recibir para llegar a ser emprendedora?
4. Prácticas de educación emprendedora en el aula	4.1. ¿Qué acciones dirías que toma el centro para potenciar esta competencia? 4.2. ¿Qué métodos o herramientas docentes crees que pueden ayudar a desarrollar esta competencia entre el alumnado? 4.3. ¿Qué tipo de formación consideras que un docente debería recibir para desarrollar esta competencia entre sus alumnos?

Este guión inicial fue sometido a un proceso de validación de contenido por grupo de expertos o inter-jueces. Concretamente, se contó con la participación de 13 evaluadores (3 docentes de secundaria y 10 profesores/as universitarios especialistas en definición y desarrollo de competencias) que valorasen en una

escala de 1 a 5 los siguientes aspectos por cada una de las preguntas: (i) claridad, (ii) adecuación y (iii) relevancia con respecto a la a la dimensión que se evalúa. También ofrecieron comentarios cualitativos adicionales. El resultado promedio en la valoración de las preguntas es la siguiente:

Pregunta	***Claridad***	***Adecuación***	***Relevancia***	***Global***
1.1.	3,14	4,14	4,14	3,80
1.2.	4,64	4,57	4,64	4,61
1.3.	4,78	4,07	4,07	4,30
1.4.	4,57	4,35	4,21	4,38
1.5.	4,78	4,35	4,28	4,47
2.1.	4,78	4,64	4,64	4,69
2.2.	4,92	4,78	4,64	4,78
2.3.	4,42	4,35	4,42	4,40
2.4.	3,57	3,71	3,78	3,69
2.5.	4	4,64	4,57	4,40
3.1.	4,35	4,85	4,85	4,69
3.2.	4,35	4,57	4,64	4,52
3.3.	4,78	4,64	4,78	4,73
4.1.	4,14	4,5	4,28	4,30
4.2.	4,5	4,64	4,71	4,61
4.3.	4,71	4,78	4,78	4,76

Solamente 2 de las preguntas obtuvieron una puntuación promedio inferior a 4, pero superior a 3, por lo que se ha optado por redefinir estas dos cuestiones siguiendo las indicaciones cualitativas de los expertos consultados.

Discusión y conclusiones

Creemos que la significación científica del tema del estudio está suficientemente justificada. El fomento de la competencia emprendedora en el sistema educativo actualmente es un tema de enorme interés para los

gobiernos europeos y los organismos internacionales. En el plano internacional, la OCDE está implementando varios proyectos dirigidos a conocer y evaluar el fomento de la competencia emprendedora en los sistemas educativos, entre los que se encuentra “Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship” (OECD, 2009). En el contexto europeo, la Estrategia Europa 2020 se propone fortalecer la vinculación entre educación, empresa, investigación e innovación; colocar la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor en el centro del currículo, y adoptar los programas de movilidad para profesionales como forma de promover el espíritu emprendedor. Desde 2012 se está reformulando la estrategia para la formación en aptitudes emprendedoras y a partir de 2013 la Comisión dará orientaciones dirigidas a promover mejoras en la calidad y la prevalencia de la educación para el emprendimiento en toda la UE. En España la promoción de la educación para el emprendimiento se está llevando a cabo como parte de estrategias generales a nivel nacional y a nivel autonómico.

Este trabajo busca contribuir de manera significativa al sector educativo, puesto que responde a la necesidad que existe actualmente de adaptar la formación recibida por los profesionales de la educación a las competencias que los entornos profesionales de la educación demandan realmente a los docentes. Los resultados que se prevé obtener a partir del diseño de investigación que aquí presentamos, confiamos en que contribuirán a mejorar la calidad de la formación del profesorado sobre este aspecto y en último término, la formación recibida por los alumnos.

Referencias bibliográficas

Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación, 363,* 384-411.

Comisión Nacional del Mercado de Valores, Banco de España y Eurosistema (2013). *Plan de Educación Financiera 2013-2017. Documento conjunto.* Madrid: CNMV y Banco de España.

Comunidad de Madrid (2014). Portal Escolar de la Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarConsultaGeneral.icm?tipoCurso=ADM>, última consulta: 30/01/2014.

Conclusiones del Consejo 2012/C 393/02, de 26 de noviembre de 2012, sobre la educación y la formación en Europa 2020 — La contribución de la educación y la formación a la recuperación económica, al crecimiento y al empleo. Diario Oficial C 393 de 19.12.2012.

European Commission (2013). *Entrepreneurship Education: A Guide for Educators.* Bruxelles: Entrepreneurship and Social Economy Unit.

European Commission (2006a). *The Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe.* Extraído de: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_en.pdf>, última consulta: 16/10/2013.

European Commission (2006b). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurship Mindsets through Education and Learning. Final Proceedings.* Extraído de: <http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_report_final_2006_en.pdf>, última consulta: 16/10/2013.

Eurydice (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe. National Strategies, Curricula and Learning Outcomes.* Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)

Jiménez Palmero, A., Palmero Cámara, C. y Jiménez Eguizábal, A. (2012). El impacto de la educación secundaria y superior en la creación de empresas en la Unión Europea. *Revista Española de Pedagogía, 70*(252), 201-220.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.

MECD (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo.* Madrid: CNIIE.

OECD (2001). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Background Paper. Extraído de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>, última consulta: 16/10/2013.

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Extraído de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, última consulta: 16/10/2013.

OECD (2009). Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship. Report by the OECD Working Party on SMEs and Entrepreneurship, OECD. Extraído de: <http://www.oecd.org/cfe/smes/42890085.pdf>, última consulta: 20/01/2014.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.

INFLUENCIA DE LOS JUEGOS DE COLABORACIÓN-OPOSICIÓN SOBRE LAS EMOCIONES POSITIVAS SEGÚN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Isabel Cifo Izquierdo, José Ignacio Alonso Roque

(*Universidad de Murcia*)

Introducción

Tomando como punto de partida los decretos que establecen el currículo de las enseñanzas básicas, se puede afirmar que la salud de los alumnos es un objetivo primordial. Objetivo al que se le atribuye una importancia considerable desde el ámbito de la Educación Física, pues como señala Arruza, Arribas, Gil de Monte, Irazusta, Romero y Cecchini (2008), la práctica de actividad física provoca consecuencias positivas sobre el estado de ánimo o como indican Biddle, Fox y Boutcher (2006), la práctica de actividad física regulada provoca una mejora de la salud subjetiva.

Partiendo del ámbito de la Educación Física y persiguiendo la salud de los alumnos, es necesaria la prevención de hábitos sendentarios, la mejora de la condición física (orientada a la salud), la creación de hábitos de práctica habitual, etc., así como la contribución al desarrollo emocional. Ello es importante ya que las emociones suponen un elemento clave en la vida de las personas, ya que pueden entrañar en el individuo plena felicidad o por el contrario absoluta tristeza. Pero no sólo eso, ya que las emociones tienen efectos sobre otros procesos mentales (Bisquerra, 2000), es decir, las emociones pueden tener consecuencias sobre capacidades como la percepción, atención, creatividad, etc. Una persona feliz suele ser más propensa a cooperar y ayudar a los demás (Csikszentmihalyi, 1998), mientras que una persona triste suele ser más propensa a la depresión. En esta línea Yuste, Alonso, Gea y Ureña (2014) en una revisión bibliográfica sobre emociones y parámetros biológicos y atendiendo a las aportaciones de Cohen y Pressman (2006), mantienen que existe una correlación con la vivencia

afectiva negativa y riesgo de padecer enfermedad o de mortalidad, así como un correlación con la vivencia afectiva positiva y con la disminución de riesgo de mortalidad, enfermedad o sufrir dolor.

Por todo esto, es necesaria una educación emocional que permita el desarrollo de habilidades para el control y el manejo de las emociones. Para ello, los centros de enseñanza y el sistema educativo en general tendrían un papel importante, apostando por la educación emocional a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Durante este proceso, el desarrollo de la educación emocional debe atender a varias perspectivas, como el género. En este sentido se puede apuntar, que el género femenino se le ha asociado a la inestabilidad emocional, la delicadeza, la cooperación, etc., mientras que al género masculino se la ha asociado al control emocional, la competitividad, la agresividad, etc. (Alonso & Yuste, 2014).

Desde la Educación Física se ofrecen multitud de posibilidades para el desarrollo emocional del alumnado, ya que por ejemplo, después de la realización de un juego o deporte se pueden conocer las emociones suscitadas en ellos. También ofrece la posibilidad de poder variar las emociones suscitadas al realizar pequeñas variantes o en su defecto nuevos juegos o deportes que susciten las emociones pretendidas en los alumnos. Además, desde esta área, los alumnos desarrollan las conductas de forma integral (aspectos sociales, cognitivos, emocionales, etc.) a través de las conductas motrices, es decir, que la Educación Física puede ser un buen contexto para analizar las conductas emocionales ya que se dan simultáneamente cuando el alumno experimenta conductas motrices. Según Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011), en las conductas motrices se reflejar el ser y el sentir de cada individuo. Ello facilita tanto el conocimiento de la intervención práctica (toma de decisiones, estrategias, ejecuciones, etc.) como el conocimiento de la experiencia vivida a nivel personal (emociones, percepciones, sensaciones, etc.).

Llegados a este punto, surge la necesidad de conocer qué se entiende por emoción. La emoción (del latín *movere*=mover) es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a

una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000).

A la hora de clasificar las emociones diversos autores (Bisquerra, 2000; Lazarus, 1991; Fernández-Abascal, 1997) han extraído conclusiones diferentes, pero en algo en lo que sí están de acuerdo es que las emociones van del placer al displacer, son agradables o desagradables, por lo que se puede diferenciar emociones positivas (agradables, cuando se alcanza la meta, supone el disfrute y el bienestar) y emociones negativas (desagradables, cuando no se alcanza la meta) y que no es adecuado considerar las emociones positivas como las "buenas" y las emociones negativas como las "malas". También diferencian una tercera categoría, para aquellas emociones que no son ni positivas, ni negativas o pueden ser ambas, pero cada autor le atribuye una denominación distinta. Por ejemplo, Lazarus (1991) las denomina *borderline*, mientras que Fernández-Abascal (1997) las nombra como neutras. Desde la perspectiva de la educación emocional Bisquerra (2000) propone la siguiente clasificación teniendo en cuenta los intentos previos más relevantes: emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad), emociones negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión) y emociones ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y sabiendo que las personas que tienen emociones negativas tienden a ser depresivas, mientras que las personas que tienen emociones positivas tienden a ser alegres, se hace fundamental la educación emoción.

Volviendo a las pretensiones de este estudio, se puede apuntar lo siguiente: si se quiere contribuir al desarrollo emocional desde la Educación Física, todas las actividades, juegos, deportes, etc., deberían estar encaminadas no sólo a la consecución de los objetivos específicos de la materia, sino también al crecimiento emocional del alumnado, repercutiendo de forma positiva en la salud personal. Además, como para el estudio de las emociones, se buscan situaciones motrices que integren la interacción social y motriz y aspectos competitivos, los juegos motores pueden ser un buen escenario para investigar sobre las emociones suscitadas en los alumnos, principalmente porque los juegos son considerados medios idóneos para conseguir aprendizajes

significativos (Minerva, 2002). Para Navarro (2002) el juego motor “es una actividad lúdica significativa que se conforma como una situación motriz y mediada por un objetivo motor” (p.142).

De manera que los docentes pueden conseguir la educación integral de su alumnado, utilizando el juego como medio. Por tanto, a la hora de programar actividades y juegos, es preciso atender a la praxiología motriz (Parlebas, 1999) ya que ofrece bases epistemológicas sólidas para justificar el tratamiento científico del juego motor.

Según Lagardera y Lavega (2004) cada juego tiene una lógica interna, lo que significa que impone un sistema de obligaciones y orienta a los jugadores a llevar a cabo un determinado tipo de relaciones exigidas por las reglas del juego. Atendiendo a la lógica interna Parlebas (1999) establece una clasificación sistémica de los juegos, ordenándolos en cuatro grandes grupos de situaciones o dominios de acción motriz, los cuales han sido mantenidos por autores como Navarro (2002) y Lagardera y Lavega (2003): juegos psicomotores (sin existencia de interacción motriz), de cooperación, de oposición y de cooperación y oposición (con existencia de interacción motriz). Cada tipo de juego puede originar diversas experiencias emocionales (Lavega et al., 2011).

Las emociones que una persona siente determinan en cierta medida sus estados emocionales, llegando en muchos casos a convertirse en rasgos de personalidad cuando se sienten reiteradamente. Por ello, como apunta Bisquerra (2003) se hace imprescindible una educación emocional, con el objetivo de que las personas desarrollen esta competencia considerada cómo básica e imprescindible para la vida, de manera que sean capaces de identificar sus propias emociones, las de los demás y controlarlas. En los más jóvenes, es donde se hace más indispensable, sobre todo por las situaciones de riesgo a las que se exponen que pueden alterar sus estados emocionales y porque en la educación familiar no se desarrollan habilidades emocionales, por su dificultad para manejar y por la falta de formación de los padres (Vílchez, 2007).

La familia es un factor de riesgo, como lo son también, el propio individuo, el grupo de iguales, la escuela y la comunidad para los comportamientos problemáticos derivados de estados emocionales negativos que dan lugar en la mayoría de los casos a baja autoestima, depresión, estrés, etc. Así pues, como afirma Bisquerra (2003) más de un tercio de los adolescentes se han visto implicados en una lucha física (datos obtenidos en 2003), un 5% pasan por estados depresivos, el 20% han considerado la opción de suicidarse, han aumentado en 10 años hasta 50% de suicidios en menores de 25 años y en España se suicidan cada año alrededor de 100 adolescentes.

La Educación Primaria y la Educación Secundaria son etapas que requieren un tratamiento adecuado en la educación emocional. En la primera etapa, la educación emocional es considerada de gran importancia, pues como indica Renom (2007) supone un momento decisivo en el desarrollo de la personalidad. Por otro lado, en la etapa de secundaria sería adecuado un tratamiento de la educación emocional desde la prevención. En la etapa adolescente los sujetos diferencian las emociones que ellos mismos sienten y las que experimentan los demás y reconocen las reglas que rigen la expresión de las emociones; sin embargo existe una laguna en el manejo de las emociones, sobre todo aquellas en relación con las habilidades sociales, pues suelen disimular las emociones para favorecer la relación. Esto hace que la educación emocional adquiera un papel importante en la enseñanza primaria con el objetivo de afianzar la personalidad y poder afrontar con éxito situaciones que se desencadenen durante la adolescencia o enseñanza secundaria.

Cuando una persona es capaz de reconocer las emociones en sí mismo, en los demás y regularlas, se estaría hablando de alta inteligencia emocional (Goleman, 1995). Cada vez más los profesionales se preocupan por llevar a cabo estrategias o programas de educación emocional para conseguir que los adolescentes pasen a la edad adulta con valores altos de inteligencia emocional.

Debido a la sociedad y a los avances tecnológicos, son cada vez menos las personas que utilizan su tiempo libre para recrearse a través de actividades físicas. Es por ello que se hace fundamental el trabajo del docente proponiendo

juegos, actividades y deportes en los que los alumnos vivencien emociones positivas, con el fin de que se sientan más motivados (Cecchini, 2002) Pero no sólo va a depender del profesor el nivel de motivación del alumno hacia la práctica, sino del propio alumno, de sus creencias, que tendrán influencia en las emociones suscitadas (Li, Lee & Solmon, 2006).

Como apunta Parlebas (2001) la educación física presenta un papel fundamental en la educación de la conducta motriz del alumno. Además como señala Lavega et al. (2011) durante el transcurso de un juego (independientemente del dominio) cualquier conducta motriz muestra la participación física del alumno pero también las vivencias personales que experimenta como jugador (felicidad, miedo, tristeza, etc.).

Teniendo en cuenta que en la conducta motriz se puede observar cómo se siente el alumno, puede resultar interesante conocer qué juegos o dominios de acción motriz suscitan emociones positivas en mayor grado. Por ello, sería curioso intervenir con juegos psicomotores, juegos de cooperación, juegos de oposición y juegos de cooperación y oposición y conocer si los jugadores tienen diferentes vivencias en función del dominio de acción motriz.

Revisando los estudios que siguen esta línea de investigación, se puede hacer referencia al de Lavega (2006), confirmó que a medida que los juegos tradicionales han ido deportivizándose son practicados por grupos exclusivamente masculinos y los juegos menos deportivizados son practicados por grupos mixtos y de distintas edades. Aún así, es necesaria la realización de más estudios que sigan esta línea, para que docentes puedan intervenir con los alumnos provocando situaciones en las que susciten unas emociones determinadas.

Se puede indicar que resulta interesante llevar a cabo un estudio y aplicación para conocer si los juegos de colaboración-oposición benefician o no el sentimiento de las emociones positivas en alumnos de 1º de ESO, puesto que es el momento clave que supone el salto de la niñez a la adolescencia.

Metodología

Se recogieron y analizaron un total de 373 comentarios incluidos en el instrumento de investigación realizados por un total de 49 alumnos (17 chicos y 32 chicas) de 1º de ESO, del IES Los Molinos, situado en el Barrio Peral de Cartagena.

Para el registro de los datos se administró al finalizar cada juego el cuestionario GES (Games and EmotionsScale) donde cada alumno tenía que marcar con un círculo de 0 (nada) a 10 (muchísimo) el número que mejor describiera lo que había sentido una vez finalizado el juego y tras unos minutos de los que disponía para analizar lo que verdaderamente sentía. En el cuestionario se han valorado un total de 13 emociones, que hacen referencia tanto a las positivas, negativas como ambiguas. Aunque en este estudio sólo se centrará la atención en las emociones positivas. Además, cada alumno podía indicar los motivos por los que había sentido tres de las emociones a las que había dado mayor valor.

Antes de llevar a cabo los juegos planteados para el estudio y administrar los cuestionarios se realizó una primera sesión de evaluación y formación teórico-práctica sobre emociones. Durante las sesiones posteriores, se plantearon unos juegos concretos para el registro de datos que permitiera el análisis de las emociones que vivenciaban los alumnos. Los juegos realizados fueron: el engaño, el cuadrado, cruzar la frontera, bola a la deriva, el enemigo, partido de floorball, la avispa, los caballeros, el pillado y partido de preflag.

Para el análisis estadístico de los resultados se ha empleado el paquete informático SPSS 15.0, llevando a cabo las siguientes pruebas: análisis descriptivo para obtener las medias de las diferentes variables, pruebas inferenciales paramétricas y no paramétricas y la prueba T student para muestras independientes para comparar las medias.

Además es preciso indicar que para todas las pruebas se cogió el valor de significación estadística universalmente aceptado de $p \leq 0.05$.

Resultados

En la Figura 1 se muestra el número de valoraciones realizadas en función del sexo. El 64.88 % de las valoraciones han sido realizados por chicas (242) y el 35.12 % de las valoraciones por chicos (131).

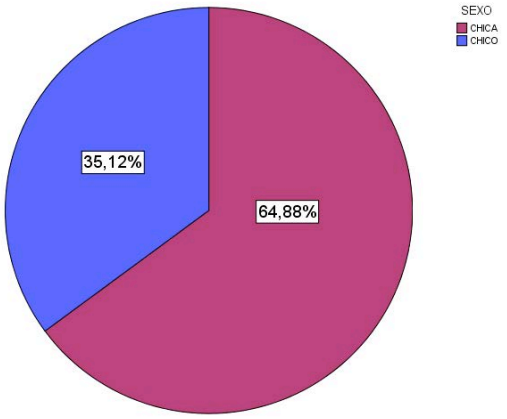

Figura 1. Porcentaje de participantes que realizan valoraciones.

Al analizar la Tabla 1 encontramos que existen diferencias significativas en función del sexo en las emociones: felicidad (0.004), alegría (0.027), humor; mientras que en la emoción de amor, chicas y chicos obtienen datos muy similares, sin observar diferencias significativas.

Tabla 1. Significación de las emociones positivas por sexo.

	FELICIDAD	ALEGRÍA	HUMOR	AMOR
U de Mann-Whitney	13047,000	13724,000	12140,500	15680,500
W de Wilcoxon	42450,000	43127,000	41543,500	24326,500
Z	-2,919	-2,211	-3,837	-,263
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,027	,000	,793

En la Figura 2 podemos observar que la felicidad, alegría y humor, se asocian positivamente al sexo masculino y es que los chicos las valoran con puntuaciones más altas que las chicas. La felicidad es valorada por chicas con una media de 7.10 mientras que los chicos las valoran con una media de 7.74, la alegría es valorada por chicas con una media de 6.81 y por chicos con una

media de 7.31 y el humor es valorado por chicas con una media de 5.67 y por chicos con una media de 6.97.

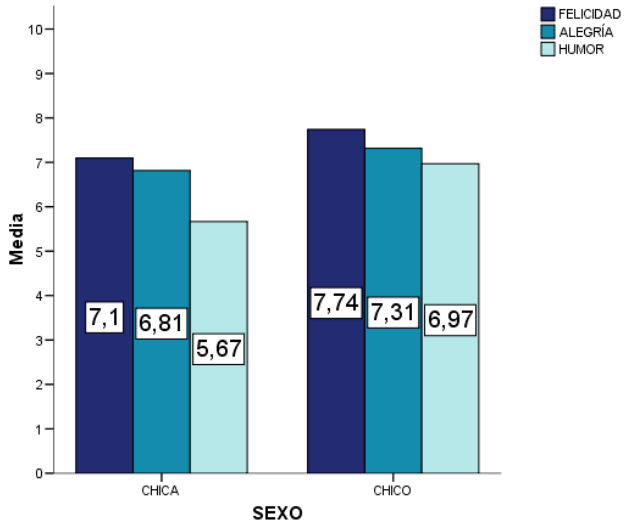

Figura 2. Comparación de medias de emociones positivas por sexo.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta los resultados de este estudio y los obtenidos por otros autores, se lleva a cabo seguidamente una discusión de los mismos.

Hackfort y Schattmann (1991) en su estudio afirman que las emociones suscitadas en los participantes van a depender de todos los aspectos que las rodean, es decir, influyen los propios alumnos (depende de cómo se encuentren ese día en concreto, cómo se lleven entre ellos), el profesor (depende de cómo motive a los alumnos, de cómo sea el trato con ellos, etc.), por ello se puede apuntar que el ritmo y clima de la clase, así como las relaciones alumno-alumno y profesor-alumno, han sido adecuadas, favoreciendo el sentimiento de emociones positivas en los alumnos. Cecchini (2002) va más allá e indica que el profesor puede conseguir eliminar algunas de las emociones que los alumnos pueden llegar a sentir adaptando los juegos; atendiendo a ello y en base a este estudio se puede señalar que los juegos adaptados estaban propuestos para alumnos de 1º de ESO, evitando en todo momento juegos que le supusieran cualquier problema o dificultad, llegando a sentir emociones negativas como el miedo.

Lavega et al. (2011) también concluye su estudio aportando que en la medida que los alumnos son capaces de reconocer las emociones que vivencian en cada juego, los docentes podrán diseñar juegos con objetivos emocionales concretos.

Tras el análisis de los resultados obtenidos, se afirma que los chicos puntúan más alto que las chicas todas las emociones positivas, en algunos casos de manera significativa y en otros de forma no concluyente, al realizar juegos de colaboración-oposición. Lavega (2012) en su estudio con población universitaria, también extrajo valores más intensos en las emociones suscitadas en juegos de cooperación en universitarios que en universitarias. Estos resultados son semejantes a los obtenidos en otros estudios como en el estudio de Lavega et al. (2011) donde se llevaron a cabo juegos de los cuatro ámbitos de acción motriz donde el género masculino experimentó con mayor intensidad las emociones que el género femenino. Sin embargo, en el estudio de Mateu, Romero, Gelpi, Rovira y Lavega (2014) sobre prácticas motrices de expresión en población universitaria, tanto hombres como mujeres experimentan la misma intensidad emocional cuando se trata de emociones positivas. Por otro lado, atendiendo a los resultados de Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aráujo y Rodrigues (2014) al plantear juegos de cooperación, hombres y mujeres, presentan emociones positivas intensas, aunque en este caso, en mujeres se suscitan intensidades más elevadas.

Después de lo reflejado anteriormente, se observan diferencias significativas entre los resultados obtenidos en este estudio y los analizados en el estudio de Jaqueira et al. (2014). El hecho de que en los juegos de colaboración-oposición el género masculino valore con más intensidad las emociones positivas y que en los juegos de cooperación el género femenino sea el que valore con más intensidad las emociones positivas, puede ser debido a los roles y a los estereotipos de género que se han ocasionado los cambios sociales (Alonso & Yuste, 2014) o debido a la socialización lúdica que ha experimentado cada género desde su infancia (Jaqueira et al., 2014).

La conclusión que se puede extraer de este estudio es que en los juegos de colaboración-oposición, llevados a cabo con alumnos de 1º ESO, los chicos valoran con más puntuación las emociones que las chicas, sobre todo de

manera significativa en la felicidad, alegría y humor. Ello demuestra que aún queda mucho trabajo para conseguir dar un giro a los roles o estereotipos de género, así como para transformar la socialización lúdica que experimentan los alumnos. Pero para ello, es preciso empezar a trabajar desde la base.

Referencias bibliográficas

Alonso, J. I. & Yuste, J. L. (2014). Hacia una educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI, 32* (1), 11-14.

Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. & Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 8* (30), 171-183.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, *21* (1), 7-43.

Biddle, S. J. H., Fox, K. R. & Boutcher, S. H. (2000). *Physical activity and psychological well-being.* Londres: Routledge.

Cecchini, J. A. (2002). Repercusiones del clima motivacional en la experiencia deportiva del alumnado. *Tándem*. 7, 75-85.

Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science, 15*, 122-125.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Flow: The Psychology of Optimal Experience.* New York: HarperCollins.

Fernándo-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: kairós.

Hackforth, D. & Schlattmann. A. (1991). Functions of Emotion Presentation in Sport. *Research on Emotions in Sport. Köln, BundesinstitutfürSportwissenschaft*, 95-110.

Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Aráujo, P. & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI, 32* (1), 15-32.

Lagardera, F. & Lavega, P. (2003).*Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Lagardera, F. & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Lavega, P. (2006). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.

Lavega, P., Fiella, G., Agulló, M.A., Soldevila, A. & March, J. (2011). Understanding emotions though games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *9* (2), 617-640.

Lavega, P. (2012). Cooperative games, emotions and gender from a social perspective. Conference on Play, Games and Sports: Bodies of Practice Communities of Desire. University of Nevada, Reno, 19-21.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*.Nueva York: Oxford University Press.

Li, W., Lee, A. M. & Solmon, M. A. (2006). Gender differences in beliefs about the influence of ability and effort in sport and physical activity. *Sex roles*, *54* (1-2), 147-156.

Mateu, M., Romero, M. R., Gelpi, P., Rovira, G. & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI, 32* (1), 49-70.

Minerva, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere: Revista Venezolana de Edcuación, 19* (6), 289-296.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica del juego motor*. Barcelona: Inde.

Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés.* Paris: INSEP.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6 - 12 años)*. Madrid: WoltersKluwer (Praxis).

Vílchez, L. F. (2007). Análisis de aspectos emocionales en las interacciones familiares y en la educación de los hijos. *Educación y Futuro*, *17*, 105-130.

Yuste, J. L., Alonso, J. I., Gea, G. M. & Ureña, N. (2014). El dilema de lo orgánico y lo social en las emociones deportivas. *Educatio Siglo XXI, 32* (1), 91-104.

EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA A REVISIÓN

Francisco J. Hernández Valverde, Mónica Vallejo Ruiz

(Universidad de Murcia)

Introducción

Esta década de reformas universitarias o de encrucijada -como es llamado por otros- (véase Morales Gil, Pardo y Álvarez Carpio, 2010) requiere de un análisis, en profundidad, que nos permita conocer el momento actual en el que se encuentra la Universidad española y su oferta formativa, en relación a este proceso. En este sentido, presentamos el estudio de cuatro universidades españolas (Universidad de Murcia, Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid y Universidad del País Vasco) con objeto de analizar el Grado de Educación Primaria en cada una de ellas.

Para ello hemos analizado cómo se ha diseñado esta titulación, identificando la posible divergencia en la oferta de asignaturas obligatorias que los alumnos cursan; así como en la oferta de las posibles menciones o especialidades propios de esta titulación. Así, con este primer avance, trataremos de hacer balance de cómo se está desarrollando una de las titulaciones de los nuevos Grados, lo que nos permitirá establecer posibles inferencias a otros Grados y reflexionar sobre las nuevas actuaciones a acometer hasta la finalización del proceso de acreditación de dichos Títulos (Real Decreto 861/2010).

Con la entrada del nuevo siglo y los cambios sociales acaecidos con él, la Educación superior se ve en la necesidad de superar el dilema de la cultura general o el profesionalismo (véase Renaut, 2002) logrando un equilibrio entre las exigencias de una formación en el saber especializado y profesional y las demandas de formación en la cultura común (Bolívar, 2003; Flecha, 2004; Ruiz Corbella, 2004). La consecución de este gran reto será una de las premisas, junto con otras, de la necesidad de crear un espacio formativo común en la Unión Europea que supondrá uno de las mayores reformas educativas, a nivel internacional.

En España, los estudios universitarios quedan regulados en dos ciclos: grado y postgrado. El grado conformaría el primer ciclo (180-240 créditos ETCS) y tiene el objetivo de lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse en el ámbito laboral europeo con una capacitación profesional adecuada. El postgrado (segundo ciclo o máster) se dedica a la formación avanzada de carácter especializado o multidisciplinar, con una duración mínima de 60 créditos y máxima de 120 créditos. En este mismo ciclo se incluiría los cursos de doctorado con el objeto de una formación avanzada en las técnicas de investigación que culminarían en la tesis doctoral.

Este es el escenario bajo el que se plantea el presente trabajo de investigación en el que se analiza el Grado de Educación Primaria en las universidades de Universidad de Murcia, Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid y Universidad del País Vasco, con objeto de analizar cómo ha quedado diseñada esta titulación bajo el planteamiento de EEES y cómo desde estas universidades han resuelto los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia.

Resultados

Presentamos un análisis detallado de cada una de las citadas universidades (seleccionadas aleatoriamente) según curso y cuatrimestre, atendiendo al nombre designado para cada asignatura y realizando, en algunas ocasiones, un análisis de las guías docentes con objeto de concretar la temática de algunas de ellas. Así, también incidimos en las menciones que cada una de estas universidades oferta con el fin de determinar si se produce o no cierta homogeneidad en las mismas.

Respecto al análisis nominal de las asignaturas, en el **primer curso** del Grado de Educación Primaria (ver tabla 1), podemos observar que hay cuatro asignaturas que se repiten en cada una de las Universidades y que son: *Psicología del Desarrollo, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación y Teoría de la Educación* (UCM) *,* aunque, en este último caso, en la Universidad de Murcia se le da el nombre de *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación, Teoría e Historia de la Educación* (País

Vasco) y *Teoría y Práctica de la enseñanza* en la Universidad de Granada. La Acción Tutorial también se ve en las cuatro universidades estudiadas aunque en el caso de la Universidad del País Vasco se encuadra dentro de la asignatura de *Función Docente.* En el caso de la Universidad de Murcia toma el nombre de *Diversidad del alumnado y Acción Tutorial,* en el caso de la UCM se imparte con el nombre de *Orientación Educativa y Acción Tutorial* y en el caso de la Universidad de Granada (se imparte en el curso tercero) se denomina *Acción Tutorial en Educación Primaria* .

Tabla 1. Primer curso del Grado de Educación Primaria

PRIMER CURSO			
1er Cuatrimestre			
Universidades			
Murcia	Granada	País Vasco (Bizkaia)	Complutense
Comunicación oral y escrita en lengua española (Anual)	Bases matemáticas para la E.P.	Desarrollo de la competencia comunicativa en E.P	Didáctica e Innovación Curricular
Planificación de la acción educativa	Ens.y aprendizaje Artes visuales y plásticas	Función docente	Teoría de la Educación
Teorías e instituciones contemporáneas de la educación		Teoría e historia de la educación	Métodos de Investigación Educativa
Psicología del desarrollo	Psicología del desarrollo	Psicología del desarrollo en la edad escolar	Psicología del desarrollo
Sociología de la educación	Sociología de la educación	Sociología de la educación	Psicobiología de la Educación

Continuación tabla anterior			
2º cuatrimestre			
Organización escolar y recursos en educación	El patrimonio histórico y cultural y su didáctica	Ciencias de la naturaleza en el aula de la E.P. I	Sociología de la educación
Investigación y tic	Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza	Ciencias sociales y su didáctica I	Orientación Educativa y Acción Tutorial
Psicología de la educación	Psicología de la educación	Psicología de la educación	Psicología de la educación
Diversidad del alumnado y acción tutorial	Fundamentos Pedagógicos e Historia de la escuela	Didáctica General	Historia y Corrientes Internacionales en Educación
Comunicación oral y escrita en inglés (o francés) para el aula de primaria	Didáctica de la Lengua española I	Matemáticas y su didáctica I	Org. y Gestión de Instituciones y Programas Educativos

Siguiendo con este primer curso, tanto en la UCM como en la Universidad de Granada así como en la Universidad del País Vasco se imparte una asignatura relacionada con la Didáctica: *Didáctica e Innovación Curricular; Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza* respectivamente y *Didáctica General* respectivamente.

Respecto a la organización de los centros, en este primer curso, se imparte en Murcia la asignatura de *Organización escolar y recursos en educación,* en la UCM la asignatura de *Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos.* Respecto a las Universidades de Granada y del País Vasco, en la primera se imparte la asignatura de *Organización de Centros Educativos,* pero en segundo curso, mientras que en la segunda se imparte, también en el segundo curso, la de *Organización del Centro Educativo.*

El resto de asignaturas de este primer curso guarda menos parecido nominal entre ellas. En el caso de Murcia se imparten las asignaturas de *Comunicación Oral y Escrita en Lengua Española; Comunicación Oral y Escrita en Inglés o (Francés) para el Aula de Primaria* y *Planificación de la Acción Educativa.* En el caso de Granada, se imparte: *Bases Matemáticas para la Educación Primaria;*

Enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas (en el caso de de Murcia se imparte en el segundo curso *Taller de Creación e Investigación Artística*); *El Patrimonio histórico y cultural y su Didáctica* y, por último, *Fundamentos Pedagógicos e Historia de la Escuela.* En la Universidad del País Vasco se imparte la asignatura de *Desarrollo de la competencia comunicativa en Educación Primaria* y la asignatura de *Ciencias de la Naturaleza en el aula de la Educación Primaria I* (*II* en el tercer curso). Por último, la UCM imparte: *Métodos de Investigación Educativa; Psicobiología de la Educación* e *Historia y Corrientes Internacionales en Educación.*

Respecto al **segundo curso** (ver tabla 2), excepto en la Universidad del País Vasco (se imparte en los cursos primero y tercero), se empieza a impartir la asignatura de *Didáctica de las Matemáticas I* que, tanto en el caso de la Universidad de Murcia como en el de la Universidad Complutense, se imparte en este segundo curso y en el tercero (*Didáctica de las Matemáticas II)* y en el caso de Granada se oferta con el nombre de *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en Educación Primaria* (segundo curso) y con el de *Diseño y Desarrollo del currículum de matemáticas en la Educación Primaria.* Tan sólo en la UCM se imparte la *Didáctica de las Matemáticas III (*cuarto curso).

En este segundo curso, a excepción de la Universidad de Granada (lo hace en tercero), los alumnos de las restantes universidades objeto de estudio deben llevar a cabo *Prácticas externas.* En todas las universidades, salvo en el caso de la Universidad del País Vasco, la cual se aleja un poco de esta vía, se imparte, a lo largo de este segundo curso, algunas de las asignaturas relacionadas con la Didáctica. Tal es el caso de Murcia en la que se imparte *Didáctica de las Ciencias Experimentales en Educación Primaria* (en el caso de Granada se imparte en el curso tercero – *Didáctica de la Ciencias Experimentales I* y *II*) y la *Didáctica de la Lengua y Literatura.*

En el caso de la Universidad de Granada se imparte la asignatura de *Didáctica de la Lengua Española II* (*Didáctica de la Lengua Española I* se imparte en primero); *Didáctica de las Ciencias Sociales; Idioma Extranjero y su Didáctica* así como la didáctica de la Educación Física, en este caso con el nombre de *Enseñanza de la Educación Física en Educación Primaria.*

Tabla 2. Segundo curso del Grado de Educación Primaria

SEGUNDO CURSO			
1er Cuatrimestre			
Universidades			
Murcia	Granada	País Vasco	Complutense
Matemáticas y su didáctica I (anual)	Didáctica de la Lengua española II	Desarrollo de la competencia comunicativa en E.P II	Matemáticas y su Didáctica I
Didáctica de CC. experimentales en E.P	Didáctica de las CC.SS.	Las TICs en E.P	Lengua Extranjera Inglés
Lengua, literatura y su enseñanza	Dificultades de aprendizaje	Música en E.P	Lengua Extranjera Francés
Prácticas escolares I	Recursos Didácticos y tecnológicos aplicados a la E.P	Prácticum II (anual)	Educación Física y su Didáctica
			Fundamentos y Didáctica de la Física
2º cuatrimestre			
Enseñanza y aprendizaje del medio natural I	Enseñanza y aprendizaje de la matemáticas en la E.P	Bases de la Escuela Inclusiva	Lengua Extranjera Inglés
Espacio y tiempo en la didáctica de las CC. sociales	Idioma extranjero y su didáctica (Inglés o Francés)	Dificultades en el Desarrollo y el Aprendizaje	Lengua Extranjera Francés
Didáctica de la lengua y literatura	Atención a la diversidad en la E.P	Fundamentos de la Didáctica de la Lengua para la E.P en contextos multilingües	Música en E.P
Taller de creación e investigación artística	Enseñanza de la Educación física en E.P	Organización del Centro educativo	Fundamentos y Didáctica de Geografía
	Organización de centros educativos		Practicum I

Por lo que respecta a la UCM se imparten las asignaturas de *Educación Física y su Didáctica; Fundamentos y didáctica de Geografía* y la asignatura de Fundamentos y *Didáctica de la Física.* Siguiendo con la UCM, el resto de

asignaturas que se imparten en este segundo curso son la de *Lengua Extranjera Inglés* y *Lengua Extranjera Francés.*

Respecto a la Música, en este segundo curso se imparte la asignatura de *Música en Educación Primaria* tanto en la UCM como en la Universidad del País Vasco. En Murcia y en Granada se imparte en tercero bajo el nombre de *Música y Educación Musical*, en el caso de la primera y *Educación Musical* en el caso de la segunda. En relación al ámbito de las TICs, en este la Universidad de Granada imparte la asignatura de *Recursos Didácticos y tecnológicos aplicados a la Educación Primaria* y la Universidad del País Vasco la de *TICs en Educación Primaria.* En el caso de Murcia se imparte en el primer curso con el nombre de *Investigación y TIC.*

En referencia a la atención a la diversidad, tan sólo las Universidades de Granada y del País Vasco imparten asignaturas relacionadas con esta materia. De esta manera, la Universidad de Granada imparte *Atención a la Diversidad en la Educación Primaria* y la asignatura de *Dificultades de aprendizaje* y la Universidad del País Vasco la asignatura de *Bases de la Escuela Inclusiva* y la de *Dificultades en el Desarrollo y el Aprendizaje.*

En cuanto al **curso 3º** del Grado de Educación Primaria (ver tabla 3), los alumnos de las cuatro universidades objeto de estudio tienen que impartir P*rácticas II* (Granada realiza el *Prácticum I* durante el primer cuatrimestre y el II durante el segundo). Respecto a la Universidad de Murcia, sus alumnos deben cursar la asignatura de *Educación Física en Primaria I* y *II; Metodología didáctica para las Ciencias Sociales* (en segundo curso se imparte *Espacio y Tiempo en la Didáctica de las Ciencias Sociales)* y la asignatura de *Enseñanza y aprendizaje de Inglés o Francés.* También deben cursar *Enseñanza y Aprendizaje del medio Natural II* (I en segundo curso) y *Enseñanza y aprendizaje de Inglés o Francés.*

Respecto a la Universidad de Granada, además de las asignaturas ya citadas, deben cursar la de *Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil.* Es en este tercer curso en donde la Universidad el País Vasco más se centra en las asignaturas relacionadas con la Didáctica. De esta manera, además de las citadas, imparte: *Ciencias Sociales y su Didáctica II* (*Ciencias Sociales y su Didáctica I* se

imparte en el primer curso); *Didáctica de la Lengua y Literatura; Educación Física y su Didáctica* y *Lengua Extranjera y su Didáctica.*

Por último, en relación a la UCM, en este tercer curso entra en juego el aspecto de los fundamentos y la didáctica de diversas materias: *Fundamentos y Didáctica de Química y Geología; Fundamentos y Didáctica de la Historia; Didáctica de la Lengua; Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte* y *Fundamentos de la Educación Artística.*

Tabla 3. Tercer curso del Grado de Educación Primaria

TERCER CURSO			
1er Cuatrimestre			
Universidades			
Murcia	Granada	País Vasco	Complutense
Prácticas escolares II (anual)	Didáctica de las CC. experimentales I	Ciencias de la naturaleza en el aula de la E.P. II (Anual)	Matemáticas y su Didáctica II
Matemáticas y su didáctica II (anual)	Acción tutorial en E.P	Ciencias sociales y su didáctica II (Anual)	Fundamentos y Didáctica de Química y Geología
Educación física en primaria I	Didáctica de la Literatura infantil y juvenil	Didáctica de la lengua y literatura (anual)	Lengua Española
Enseñanza y aprendizaje del medio natural II	Prácticum I	Educación Física y su didáctica	Fundamentos y Didáctica y la Historia
Metodología didáctica para la enseñanza de las CC. sociales		Matemáticas y su didáctica II	
2º cuatrimestre			
Música y educación Musical (anual)	Didáctica de las Ciencias experimentales II	Lengua extranjera y su Didáctica	Didáctica de la Lengua
Educación física en primaria II	Diseño y desarrollo del currículum de matemáticas en la E.P	Prácticum II (anual)	Fundamentos y Didáctica de la Historia del Arte
Enseñanza y aprendizaje de Inglés o Francés (anual)	Educación musical		Fundamentos de la Educación Artística

	Prácticum II		Prácticum II

Por último, y en relación con el **cuarto curso,** los alumnos de Grado en Educación Primaria deberán cursar tanto las *prácticas externas III* como el *Trabajo Fin de Grado* así como las asignaturas correspondientes a la mención elegida. Tan solo en la UCM y en la de Murcia, sus alumnos deben cursar unas mismas asignaturas obligatorias independientemente de la mención que realicen. En Murcia, se imparte *Estrategias para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura* y la asignatura de *Desarrollo del Lenguaje Visual y plástico.* En el caso de la UCM, los alumnos deberá cursar las asignaturas correspondientes a la mención y además: *Matemáticas y su Didáctica III; Literatura y Educación; Fundamentos y Didáctica de la Biología.*

Es en lo que respecta a la oferta de las menciones donde se observa una gran variedad entre las diferentes universidades. Los alumnos de la Universidad de Murcia, en cualquiera de sus menciones, deberán cursar las asignaturas de *Estrategias para la enseñanza de la Lengua y la Literatura* y la de *Desarrollo del Lenguaje Visual y Plástico.* A partir de aquí deberán cursar 5 asignaturas de carácter obligatorio de la mención y dos asignaturas optativas de tres créditos cada una que podrán convalidad a través del reconocimiento académico por actividades universitarias culturales, deportivas, solidarias o de representación estudiantil (créditos CRAU). En cuanto a las menciones ofertadas en esta Universidad son las siguientes: Mención en *Educación Musical; Educación Física; Lengua Extranjera Francés; Lengua Extranjera Inglés; Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; Educación Intercultural y Dificultades de Aprendizaje; Apoyo Educativo en dificultades en Audición y Lenguaje* y, por último, *Recursos Educativos para la Escuela y el Tiempo Libre.*

Por lo que hace referencia a la Universidad de Granada, en este 4º curso, los alumnos del Grado en Educación Primaria, deberán cursar, además del citado *Trabajo Fin de Grado* y el *Prácticum III,* las asignaturas pertenecientes a la mención correspondiente. Dicha Universidad oferta las siguientes especialidades: *Mención en Educación Musical; Educación Física; Lengua Extranjera (Inglés); Lengua Extranjera (Francés); Educación Especial* y, por último, *Mención en Profundización en el Currículum Básico.*

Por lo que respecta a la Universidad del País Vasco, sus alumnos deberán cursar cinco asignaturas obligatorias (30 créditos), a lo largo del primer cuatrimestre, correspondientes a la mención elegida. Si bien en las tablas que se aportan en esta comunicación (ver tabla 1 a 4) se hace referencia, en el caso de esta Universidad, al Grado de Educación Primaria que se imparte en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao (Bizkaia), señalaremos que las menciones que oferta dicha Escuela difieren de las ofertadas tanto por la Escuela de Magisterio de Donostia-San Sebastián (Guipúzcoa) como de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (Álava), pertenecientes todas a la Universidad del País Vasco. De esta manera en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao las menciones que los alumnos pueden cursar son: *Educación Musical; El Currículum y los Recursos; La* diversidad *Lingüística en la Escuela; La innovación en la Escuela de Educación Primaria* y la mención en *Lengua Extranjera.* Por lo que hace referencia a las menciones ofertadas por la Universidad del País Vasco, a través de la Escuela de Magisterio de Donostia-San Sebastián, estas son: *Educación Especial; El Euskera, Instrumento de Educación; Lengua Extranjera* y, por último, *Proyectos de Innovación Educativa para la Educación Primaria.* Respecto a Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, ésta oferta la Mención en *Animación a la Lectura y Biblioteca;* la Mención *en Educación Física;* la Mención en *Educación Intercultural* y la Mención en *Tratamiento Integrado de Lenguas.*

Tabla 4. Cuarto curso del Grado de Educación Primaria

CUARTO CURSO			
1er Cuatrimestre			
Universidades			
Murcia	Granada	País Vasco	Complutense
Estrategias para la enseñanza de la lengua y literatura	Especialidad	Prácticum III (anual)	Matemáticas y su Didáctica III
Desarrollo del lenguaje visual y plástico		Trabajo Fin de Grado	Literatura y Educación
			Fundamentos y Didáctica de la Biología
2º cuatrimestre			

Prácticas escolares II	Prácticum III		Prácticum III
Trabajo Fin de Grado	Trabajo Fin de Grado		Trabajo Fin de Grado

Por lo que hace referencia a la Universidad Complutense de Madrid, además de las asignaturas obligatorias para los estudiantes, en cualquiera de sus menciones, éstos deberán cursar las asignaturas correspondientes a la mención elegida y que podrán ser las siguientes: *Mención en Audición y Lenguaje; Mención en Pedagogía Terapéutica; Mención en Educación Física; Mención en Música; Mención en Lengua Extranjera (Inglés)* y *Mención en Lengua Extranjera Francés.*

Discusión y conclusiones

Tras el análisis realizado y presentado anteriormente, las principales conclusiones que se pueden extraer del estudio son las siguientes:

1. Existe una alta convergencia entre las asignaturas comunes que los alumnos deben cursar a lo largo del Grado de Primaria, con independencia de la Mención cursada en el último curso.
2. Muchas son las asignaturas que se imparten en todas las Universidades, fundamentalmente las relacionadas con la Didáctica: *Didáctica de las Matemáticas; Didácticas de las Ciencias Experimentales* (Murcia y Granada); *Didáctica de la Educación Física* ó *Didáctica de la Lengua Española.* También se imparten en las cuatro universidades objeto de estudio asignaturas como *Psicología del Desarrollo; Sociología de la Educación* ó *Psicología de la Educación.*
3. Donde más divergencia se produce es en la oferta que las universidades objeto de estudio realizan a sus alumnos en torno a las menciones. Tan sólo las Menciones en Música, Educación Física, Lengua Extranjera Inglés y Lengua Extranjera Francés, se imparte en las cuatro universidades citadas.
4. En referencia a la atención a la diversidad, tan sólo las Universidades de Granada y del País Vasco imparten asignaturas relacionadas con esta

materia. Murcia imparte 3 créditos en relación a esta materia y la UCM no imparte asignatura alguna que gire en torno a la atención a la diversidad.

Así pues, como hemos podido constatar existe, fundamentalmente, una divergencia formativa con respecto a la oferta (y, por tanto, también en su formación) que las cuatro universidades, las cuales han sido objeto del estudio, realizan en torno a la mención que los alumnos del Grado de Primaria deben cursar con el fin de obtener el Título. Esto provoca importantes cambios en el diseño de los títulos universitarios de Primaria en el marco nacional.

De este modo, las cuestiones que quedarían sin respuesta –por el momento- es si a pesar de esta divergencia en la oferta de las distintas menciones que los alumnos pueden cursar se siguen cumpliendo algunos de los objetivos planteados en la Declaración de Bolonia, o si las competencias profesionales del Grado de Primaria se desarrollan del mismo modo con independencia una clara especialización según la universidad en la que cursemos nuestros estudios o si los cambios acaecidos tras el EEES han supuesto sólo una convalidación administrativa, manteniéndose las peculiaridades "culturales" de cada universidad.

Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2003). *Diseño de planes de estudios de las titulaciones*. *Seminario para la implantación del sistema de créditos europeos en las titulaciones de las universidades andaluzas*. Granada: Universidad de Granada.

Flecha, R. (2004). Estructura de la convergencia o grados y postgrados ¿Organización educativa de la reforma?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,18* (3), 277-286.

Morales Gil, F. J., Pardo, A. y Álvarez Carpio, B. (2010). El proceso de convergencia europea en la universidad española: un proyecto en la encrucijada. *XXI, Revista de Educación, 12*, 15-27.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio*, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.* Disponible en:

http://www.aneca.es/content/download/10633/119158/file/realdecreto_861.pdf. Consultado el 30 de octubre de 2012.

Renaut, A. (2002). *Missiond'étude de proposition sur la culture généraledans les formationsuniversitaires.* Disponible en: *http//www.education.ogouv.fr/rapport/renaut/default.htm*. Consultado: 06 de noviembre de 2012.

Ruiz Corbella, M. (2004). El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18* (3), 61-79.

LAS TIC Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO SOCIAL Y CULTURAL: BALANCE Y PROPUESTA PARA EL GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Delfín Ortega Sánchez

(Universidad de Burgos)

Introducción

En su artículo 6.1, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 ya incorporaba como elemento curricular el concepto de competencia básica, entendida como la capacidad de "poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, actitudes y rasgos de la personalidad adquiridos. Como veremos, el concepto de competencia incluye tanto los saberes (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos o aplicados) y las actitudes (compromisos personales), y va más allá del *saber* y *saber hacer* o *aplicar*, porque incluye también el *saber ser* o *estar*" (Alba Pastor, 2007).

Alcanzar cada una de las competencias básicas implica experiencia personal y social, razón por la que no puede exigirse su logro desde la Educación Infantil; su adquisición y mejora se produce a lo largo de las diferentes etapas educativas de la enseñanza obligatoria, constituyendo la base de un aprendizaje permanente, orientado hacia el desarrollo de las bases de realización personal del alumnado y a su satisfactoria incorporación a la vida en sociedad en el ejercicio de una ciudadanía activa.

En este sentido, el trabajo por competencias prioriza el enfoque constructivista, fomenta el aprendizaje autónomo, el trabajo cooperativo-colaborativo, la transferencia de aprendizajes, la integración operativa de las TIC y la interdisciplinariedad, orientaciones a las que el profesorado de las diferentes etapas educativas deberán dar respuesta desde el diseño de los planes y programas de estudio de formación inicial (Guitert i Catasús, Romeu y Pérez-

Mateo, 2007) (Palomares Ruiz, y Garrote Rojas, 2010) (Herts, A. y Sempere Campello, M. A., 2011).

Contribución de la historia y otras ciencias sociales al desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del profesorado.

De acuerdo al Real Decreto *1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria*, puede conceptualizarse la Competencia Digital como la habilidad para:

a) Buscar y obtener información (acceso y selección crítica).

b) Procesar la información: resultado de su comprensión a través de la organización, relación, análisis y síntesis de la misma.

c) Comunicar información (transmisión).

La integración de las TIC y el desarrollo de la competencia digital en la comprensión de fenómenos sociales y culturales pueden fácilmente implementarse en el diseño de actividades, tareas o situaciones que permitan la búsqueda, obtención, selección, procesamiento, presentación y comunicación de información relativa a la cultura, la historia y el arte. Las simulaciones virtuales y las propuestas didácticas, programadas para el fomento de actitudes críticas y reflexivas sobre la información obtenida, resultan buenas estrategias para la integración curricular de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la Historia y en el desarrollo de competencias básicas de eminente naturaleza social y cultural (Acosta Barros, 2010):

Competencia social y ciudadana. Las TIC pueden contribuir a la comprensión de la realidad social y al fomento del ejercicio activo de ciudadanía mediante la propuesta de estrategias didácticas y metodologías dirigidas a la participación, toma de decisiones y responsabilidad individual y grupal/colectiva. Estas estrategias y metodologías podrían ser diseñadas desde situaciones problematizadas, a partir de las cuales el alumnado deba revisar, fundamentar y expresar sus ideas y conocimientos previos sobre la cuestión social propuesta, contrastarlos con los de sus compañeros y modificarlos, si es el

caso, tras la resolución de la actividad o conjunto de actividades (Santisteban Fernández, 2012).

Competencia cultural y artística. La eficacia de las TIC en la percepción, comprensión y comunicación de manifestaciones culturales y artísticas, así como en su producción, han adquirido en los últimos años mayor presencia y utilidad (Giráldez Hayes, 2012), tal y como evidencian las interesantes experiencias educativas desarrolladas en Centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Como es sabido, las normativas curriculares de las distintas etapas educativas concretan la necesidad de integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma transversal a las áreas de conocimiento. Igualmente, de acuerdo a las directrices del Ministerio de Educación, los planes de estudio de los Grados en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria prescriben, explícitamente, la capacitación profesional de los nuevos profesionales en el uso de las TIC, así como su valoración social e integración curricular, competencia esta última considerada básica. Sin embargo, como demuestra el análisis de Gutiérrez Martín, "no parece que al elaborar los planes de formación inicial del profesorado se haya partido ni de la ley de educación ni de las posibles necesidades de la sociedad futura" (Gutiérrez Martín, 2012, p.65). En este sentido, la formación del profesorado debe seguir orientando sus esfuerzos hacia la adquisición de metodologías generadas a partir de los recursos y materiales didácticos que proporcionan las TIC, y de habilidades para la gestión y tratamiento de la información, más allá de la utilización como usuario de estas tecnologías (Del Moral y Villalustre, 2012). Buena prueba de ello son las dificultades que pueden comprobarse en el alumnado universitario en relación a la habilidad para integrar herramientas TIC en su propio proceso formativo, aun cuando conviven con el uso habitual de este tipo de tecnologías (Barnes, Marateo y Ferris, 2007).

En los últimos años, un buen número de estudios sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales han venido insistiendo en la necesidad de integrar las TIC en la programación didáctica de aula. La imposibilidad de la Historia de reproducir hechos históricos, evidente desventaja con respecto a las Ciencias Experimentales, puede ser auxiliada, en parte, con la utilización de figuras

virtuales o de la multimedia expositiva (Acosta, 2010, 2010b; Rivero, 2011) e impulsada desde el desarrollo de la competencia social y ciudadana y cultural y artística.

Una de las dificultades específicas de la didáctica de la Historia es la representación del pasado. A pesar de las contribuciones de la literatura y el cine como recursos, no es extraño reconocerlas integradas como ejemplificaciones, contextualizaciones e incluso ilustraciones de un momento o etapa histórica, en detrimento de una verdadera integración operativa en estrategias o metodologías, capaces de construir a partir de estos recursos un verdadero conocimiento desde sus propias cualidades y aprovechamiento didáctico.

En este sentido, las *WebQuests*, "estrategia(s) de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la www" (Area, 2004) se presentan como una interesante propuesta. A partir de la integración de "los principios del aprendizaje constructivista, la metodología de enseñanza por proyectos y la navegación web para desarrollar el currículum con un grupo de alumnos en una aula ordinaria" (Area, 2004), las *WebQuests* proponen una tarea factible, significativa y atractiva para los estudiantes desde un planteamiento problematizado y un proceso, basado en actividades dirigidas al tratamiento de la información (análisis, síntesis, creación, valoración, etc.), para realizarla (Adell, 2004).

El desarrollo de trabajo intelectual, impulsado en esta estrategia, atiende, de forma prioritaria, al tratamiento y gestión de la información y no a su búsqueda, previamente programada por el / la docente, concentrando el interés en el análisis, síntesis y evaluación del pensamiento. Igualmente, utiliza técnicas de simulación o adjudicación de roles que favorecen la introducción del alumnado a la metodología de investigación histórico-social, proponiendo al estudiante como protagonista de una situación problematizada del pasado y cuya resolución, materializada en la elaboración de un producto final (la tarea), dependerá de los resultados del trabajo colaborativo grupal (Vivancos, 2008). Tanto el proceso como el producto final serán publicados en la red, estímulo especialmente motivador para el equipo de trabajo.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos tras la propuesta, desarrollo y evaluación de la implementación de la metodología *WebQuest* en diversas materias de Ciencias Sociales de educación superior desde el curso 2009-2010 han permitido comprobar su eficacia en la formación por competencias integradas en el profesorado de Primaria.

La responsabilidad directa de los maestros en formación en el planteamiento y programación de sus propias *WebQuests* para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales revirtió en claras evidencias de motivación en sus diseños de materiales curriculares, demostrando habilidades de búsqueda, selección crítica, gestión, tratamiento y transformación de la información en verdadero conocimiento significativo.

Asimismo, las capacidades creativas y las competencias para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal fueron trabajadas con éxito *desde* los propios docentes en formación y *para* los futuros discentes.

Investigación e innovación docente se aúnan satisfactoriamente para la integración metodológica de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Sociales desde el trabajo cooperativo-colaborativo.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las WebQuest. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Accesible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.htm

Acosta, L. M. (2010). El tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en la enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato. *CATHARUM Revista de Ciencias y Humanidades del Instituto de Estudios Hispánicos de Canarias*, 11, 57-67.

Acosta, L. M. (2010b). La enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato y las TIC: la introducción de la estrategia Webquest. [En línea] *Proyecto Clío*, 36, 1-21. Accesible en: http://clio.rediris.es

Alba Pastor, C. (Dir.) (2007). *Educación Inclusiva* [Recurso Electrónico]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Area Moreira, M. (2004). Webquest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. [En línea] *Quaderns Digitals*. *Monográfico Webquests*, 32. Accesible en: http://www.quadernsdigitals.net

Barnes, K., Marateo, R. C. y Ferris, S. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate: Journal of Online Education*, 3 (4), 1-8.

Del Moral, Mª E. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *RUSC. Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9 (1), 36-50.

Giráldez Hayes, A. (2012). La competencia cultural y artística es imprescindible en un mundo digital. En P. Alsina Masmitjà y A. Giráldez Hayes, *La competencia cultural y artística: 7 ideas clave* (pp. 127-147). Barcelona: Graó.

Guitert i Catasús, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4 (1), 1-12.

Gutiérrez Martín, A. (2012). Formación del profesorado para la alfabetización múltiple. En M. Area Moreira, A. Gutiérrez Martín y F. Vidal Fernández (Auts.), *Alfabetización digital y competencias informacionales* (pp. 43-98). Madrid-Barcelona: Ariel-Fundación Telefónica.

Herts, A. y Sempere Campello, M. A. (2011). Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencias. En *Conectando Redes [Archivo de ordenador]* (pp. 693-732). Madrid: Ministerio de Educación.

Miralles, P.; Gómez, C. J. y Arias, L. (2013). La enseñanza de las ciencias sociales y el tratamiento de la información. Una experiencia con el uso de *webquests* en la formación del profesorado de educación primaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10 (2), 98-111. Accesible en: UOC.

http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n2-miralles-gomezarias/v10n2-mirallesgomez-arias-es

Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas. D. (2010). Competencias básicas y nuevo modelo de evaluación. En Marín Rodríguez, M. (Coord.), *Evaluación de competencias en los nuevos grados* (pp. 147-151). Ciudad-Real: Universidad de Castilla-La Mancha.

Rivero, P. (2011). Un estudio sobre la efectividad de la multimedia expositiva para el aprendizaje de la historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 10, 45-50.

Santisteban Fernández, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba Fernández, F. F. García Pérez, A. Santisteban Fernández (Coords.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Díada Editora y AUPDCS.

Vivancos, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.

CUENTOS CLÁSICOS Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. ANÁLISIS DE LAS NARRACIONES INSPIRADORAS DE LOS TEXTOS QUE SE USAN EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Eduardo Encabo Fernández *(1)*, Lourdes Hernández Delgado *(1),* Isabel Jerez Martínez *(2)*

((1) Universidad de Murcia, *(2) Universidad de Castilla-La Mancha)*

Introducción

Cuando pensamos en lo narrativo, es inevitable hacer alusión al cuento como principal representante de este género; y es que, a lo largo de todas las épocas ya sea por vía oral o vía escrita el cuento ha sido portador de conocimientos, valores y creencias que han afectado a la humanidad, por ello, ¿qué mejor medio educativo hay tanto en los ámbitos formal, no formal e informal que el uso de cuentos? A partir de la lectura de esas historias, podremos saber cuáles son las tendencias que con relación a la temática de las diferencias de género posee cada época en la que se forjan los relatos, y sobre todo, comprobar que la información que se recibe por parte de los lectores no es precisamente aséptica

Los cuentos clásicos transmiten valores, normas, conductas, la enseñanza de la existencia de lo bueno y lo malo, el valor del trabajo y el esfuerzo, la importancia de la obediencia y el respeto a las personas adultas, el valor de la amistad y ofrecen modelos de actuación, lo que influye poderosamente en la construcción de la identidad de las personas. Con los cuentos se busca acentuar valores, actitudes y comportamientos que la sociedad del momento quiere transmitir conforme a su ideología e idiosincrasia. Por ello, con los cuentos tradicionales la sociedad se propuso enseñar, y lo ha hecho durante mucho tiempo, un modelo de “ser mujer” dependiente y subordinada al hombre. Y al mismo tiempo enseñó un modelo de “ser hombre”, como el ser superior de la especie humana y en constante lucha por la supervivencia del más fuerte

entre sus iguales masculinos. Son muchas las características asignadas a los personajes femeninos y masculinos que dejan en evidencia la diferencia y desigualdad entre ambos géneros.

En esta contribución vamos a analizar siete cuentos considerados como clásicos y extraer de los mismos los estereotipos de género que se están utilizando en las aulas con el fin de reflexionar y hacer que los docentes sean conscientes de los mismos. Los textos son: *La princesa y el guisante* (Andersen), *Caperucita Roja* (Perrault), *Barba Azul* (Perrault), *Cenicienta o el zapatito de cristal* (Perrault), *Blancanieves* (Grimm), *Pulgarcita* (Andersen), y *Basilisa la hermosa* (Afanásiev). En todos los casos se ha tomado como referencia ediciones de textos de los autores (Andersen 2002, Grimm, 2000 y Perrault, 2001) excepto el texto de Afanásiev que ha sido extraído de la obra de Maria Tatar (2004). Los mismos serán puestos estudiados atendiendo a los estereotipos asignados a cada género (García Meseguer, 1988) que se construyen utilizando nombres, adjetivos o verbos que de alguna manera se van asimilando a cada uno de los universos culturales, los mismos se interiorizan y pasan a ser activos en la conformación y percepción de la realidad. Por tanto, podemos hablar de manifestaciones del lenguaje configuradas y usadas de forma habitual por las mujeres y otras distintas utilizadas por los varones. Así, razón, violencia, fuerza física, inteligencia, autoridad, profundidad, espíritu emprendedor, dominio, agresividad, inconformismo, tenacidad o gran necesidad sexual, serán términos asociados al varón, mientras que espontaneidad, ternura, debilidad física, inhibición, aceptación, superficialidad, sensibilidad, sumisión, pasividad, abnegación, volubilidad o pequeña necesidad sexual se identificarán con el género femenino.

Estereotipos de género que son transmitidos entre generaciones. Análisis de algunos cuentos clásicos

En esta sección procedemos a realizar el análisis de los estereotipos de género en los siete cuentos clásicos anteriormente mencionados. Al analizar en un primer momento los estereotipos masculinos de razón e inteligencia frente a los

estereotipos asignados a la mujer de espontaneidad e inhibición, en el cuento *La princesa y el guisante* nos vamos a encontrar ante un príncipe que busca una "princesa de verdad" para casarse; este posee la razón para rechazar a las que considera que "no están bien" y elegir a la princesa verdadera: "El príncipe la tomó como esposa porque ahora pudo estar seguro de que se casaba con una princesa auténtica". Por otra parte, la mujer, en este caso la princesa, se caracteriza por su inhibición en todo el cuento, anulando su razonamiento ante la prueba a la que es sometida y expresándose de modo espontáneo al contestar: "¡Oh, horriblemente mal! Apenas he pegado los ojos... Dios sabe lo que habría... ¡Ha sido horrible!"

Del mismo modo, en el cuento de *Caperucita Roja* vamos a encontrar a una niña que actúa de manera espontánea e irracional al darle explicaciones al lobo sobre hacia dónde se dirige y por qué, o al preguntarle de manera ingenua el cambio físico que está percibiendo en su abuela: "la pobre niña, que no sabía que es peligroso pararse a escuchar a un lobo... Creyendo que su abuela estaba acatarrada..." Frente a esta figura femenina se encuentra el Lobo, un animal personificado al que se le atribuye en el cuento los estereotipos propios de este. Por ejemplo, el lobo será astuto e inteligente a la hora de retar a Caperucita a llegar antes a casa de la abuela, dejándole el camino más largo o haciéndose pasar por la nieta y luego por la abuela para conseguir su objetivo: "No se atrevió porque andaban por el monte algunos leñadores... -Yo también quiero verla; yo voy a ir por este camino y tú por aquél, a ver quién llega antes. Soy su nieta, Caperucita Roja, -Dijo el lobo, desfigurando la voz".

En el cuento de *Barba Azul* el protagonista varón cree poseer la razón y recurre a su inteligencia en dos ocasiones para conseguir unos fines: "Barba Azul volvió aquella misma noche de su viaje... Pues yo sí que lo sé: habéis querido entrar en el gabinete. Habéis de morir. Para irse conociendo, las llevó a una de sus casa de campo... a la menor empezó a parecerle que ya no tenía la barba tan azul". Por el contrario, se nos muestra a la protagonista con los estereotipos contrarios a la razón e inteligencia, es decir, sus acciones (también las del resto de personajes femeninos) se verán motivadas por la espontaneidad e inhibición:"Tampoco les gustaba que se había casado ya con varias mujeres y no se sabía qué había sido de ellas. Y ahí las tenemos recorriendo en seguida

las habitaciones... Debido a la impaciencia... Se vio tan dominada por su curiosidad, que, sin considerar que era una falta de educación dejarlas, con tal precipitación... Pero la tentación era tan fuerte, que no pudo resistirla".

En el cuento de *Cenicienta o el zapatito de cristal,* veremos a unos personajes femeninos (Cenicienta y las hermanastras) espontáneos e inhibidos y cuyo objetivo es ponerse lo más guapas posibles para conquistar al príncipe en el baile: "estuvieron casi dos días sin comer, de tan transportadas por la alegría". Por el contrario el varón, príncipe, posee la razón de elegir a la mejor esposa para el reino.

En *Blancanieves* de nuevo son los personajes masculinos los que poseen inteligencia y razón: los enanitos advertirán a Blancanieves hasta en tres ocasiones de que no deje entrar en casa a nadie. "Los siete enanos sospecharon inmediatamente de la madrastra, buscaron la causa y encontraron el peine envenenado"; Blancanieves no sospechaba nada y se sometió al deseo de la vieja cayendo reiteradamente en las trampas de esta.

En *Pulgarcita* observamos un personaje femenino espontáneo que besa los ojos del pájaro muerto y que quiere un niño pero no sabe de dónde sacarlo. En cuanto al cuento de *Basilisa la hermosa*, dichos estereotipos de razón e inteligencia corresponden a la muñeca de la protagonista, quien ofrece sensatez y seguridad y permite a esta última desinhibirse.

A continuación, analizamos la oposición entre los estereotipos de fuerza física, violencia y agresividad, asignados al varón, y los estereotipos de debilidad física, ternura y pasividad, asignados a la mujer. En el cuento *La princesa y el guisante***,** aunque no percibimos los estereotipos del varón de violencia y agresividad en la figura del príncipe, sí los encontraremos en la princesa, por ejemplo cuando se alude a su debilidad física y pasividad al dejarse pasar por una prueba para comprobar si es un princesa de verdad: "Tengo todo el cuerpo hecho un morado... Sólo una princesa auténtica podría haber tenido una piel tan delicada".

En el cuento de *Caperucita Roja*, frente a la ternura de una niña bonita, de pueblo, que se para a recoger avellanas, flores y seguir mariposas, el lobo plantea violentamente cómo comérsela. Aquí vemos esa debilidad física y

pasividad de la mujer frente a la fuerza física y agresividad del rol masculino: “Caperucita tuvo miedo... El lobo echó a correr... El vozarrón del lobo... Mientras la buena mujer... Se encontraba un poco mal... El lobo se arrojó sobre ella y la devoró”.

En el cuento de *Barba Azul* observamos claramente diferenciados los estereotipos masculinos de fuerza física, violencia y agresividad en nuestro protagonista: “Barba Azul tenía el corazón más duro que una roca. No habrá nada que no podáis esperar de mi cólera. Habéis de morir. Gritaba... Baja en seguida o subo yo a por ti. Cogiéndola con una mano por los cabellos y levantando el gran cuchillo, etc.”; además los hermanos de la protagonista serán también, mediante su fuerza física y agresividad, los que salven a su hermana: “Llamaron tan fuerte a la puerta... El uno dragón y el otro mosquetero. Le traspasaron el cuerpo con su espada”. En contraposición, la protagonista encarna los estereotipos de la mujer tales como la debilidad física (*en la sangre se reflejaban los cuerpos de las mujeres muertas*) al mostrarse temblando, con ojos moribundos o dependiendo de sus hermanos para poder salvarse, así como el estereotipo de la ternura y pasividad al temer a su marido: “La pobre afligida... Pensó morirse de miedo... Más pálida que la muerte”.

En *Cenicienta* el estereotipo de la mujer seguirá siendo el de ternura, debilidad física y pasividad al limitarse a hacer las tareas domésticas propias del sexo frente a una madrastra de mal carácter, altiva, orgullosa y descortés. En *Blancanieves* es también la madrastra quien posee la violencia y agresividad al querer matar a la protagonista frente a la ternura y pasividad de la misma que se encarga de las tareas de casa de los enanitos: “lo haré de todo corazón”. El estereotipo de fuerza física recae en los hombres ya que son los enanitos los que trabajan a diario en la mina. De igual modo, en el cuento de *Pulgarcita* se nos muestra a una niña que besa pétalos, canta con delicia y gracia, lleva ropa y agua a la golondrina malherida y llora porque es tan fea que el abejorro no la quiere. Por último, en el cuento de *Basilisa la hermosa*, resalta la ternura de la niña: “¡ella me comerá, pobre de mí!” “La pobrecita iba temblando”, “se llenó de espanto”. De nuevo al “sexo débil” se le encomienda las tareas de la casa, tanto de la madrastra como de la ogra y es la muñeca la que se encargaba de

todas mientras Basilisa descansa en la sombra y recoge flores. La muñeca la protege y no permite que se acerque a la cabaña de la terrible bruja. Ella con pasividad se encomienda a la muñeca: “¡oh mi salvadora! Hilaré para matar el tiempo. Se lavó y se sentó esperando lo que sucediera”.

Podemos apreciar igualmente la distinción entre el varón y la mujer en cuanto a los estereotipos prefijados en ellos de espíritu emprendedor, inconformismo y tenacidad encarnados en el varón y sensibilidad, abnegación y volubilidad encarnados en la mujer. En el cuento de *La princesa y el guisante* el príncipe será emprendedor y tenaz ya que: “quería casarse así que dio la vuelta al mundo para encontrar una princesa; se muestra inconformista en el empeño: Siempre había algo de ellas que no estaba bien...” En contraposición, la mujer se muestra voluble y abnegada al dejarse pasar por una prueba que corrobora su autenticidad como princesa.

En *Caperucita Roja* vamos a ver a un lobo emprendedor al ingeniárselas para comerse a la abuelita y a Caperucita. Frente a ese instinto de comer está la sensibilidad de una niña que va a llevar comida a su abuelita enferma y sigue abnegada las palabras del lobo. En cuanto al cuento de *Barba Azul***,** el protagonista es un hombre emprendedor que busca esposa y tiene que irse, al igual que el padre de *Basilisa la hermosa*, a “un viaje a provincias por un asunto de mucha importancia”, frente a un personaje femenino sensible que siente miedo por la barba del protagonista y por desconocer el paradero de sus anteriores mujeres pero que acaba aceptándolo como marido, demostrando así su abnegación y volubilidad frente al inconformismo y tenacidad del varón, el cual va asesinando a todas sus esposas en su empeño de encontrar a una mujer obediente.

En *Cenicienta* de nuevo nos encontramos con ese príncipe emprendedor que organiza un baile para elegir a una esposa de calidad y no cesa en el empeño de encontrar a quien él piensa como la adecuada, frente a un personaje femenino basado en la sensibilidad y abnegación: “Eso no está hecho para mí. Se echó a llorar. Las perdonó de corazón”. En *Blancanieves*, el estereotipo del varón de tenacidad lo muestra la madrastra al no ceder en su empeño de ser la más bella del reino matando a Blancanieves; esta última, además de su sensibilidad y obediencia a la hora de cuidar del hogar de los enanos y su

abnegación: “me quedaré en el bosque y no regresaré nunca”, posee el estereotipo de la volubilidad ya que ante la insistencia de la vieja, la protagonista cede hasta ser envenenada en tres ocasiones distintas.

Por último, podemos observar la distinción entre el estereotipo por parte del varón de profundidad frente al estereotipo femenino de superficialidad, ya que, por ejemplo, en el caso de *La princesa y el guisante*, será el príncipe el que quiera, busque y elija princesa frente a la superficialidad de una mujer basada en esperar la aprobación del varón. En el cuento se resalta esto último mediante la descripción de sus cualidades físicas: “Dios mío, ¡Qué aspecto ofrecía con la lluvia! … y sin embargo decía que era...” y nunca sus sentimientos, deseos, aspiraciones o pensamientos. En el resto de cuentos pasa lo mismo.

En *Caperucita Roja* aunque el lobo sea poco profundo y guíe sus actos por el instinto de comer, la niña posee esa cualidad de superficialidad expresada por el narrador al describirla como “una niña de pueblo”, “la más bonita”, “con una caperucita roja que le sentaba tan bien”; una niña que es el objeto de deseo del lobo y que ni siquiera tiene nombre en el cuento.

En *Barba Azul* el varón quiere una mujer discreta y obediente y prueba sus virtudes; a la mujer superficial sólo le importa el físico y el poder económico del protagonista: “tan feo y tan terrible que no había mujer ni joven que no huyera de él. No se sentían capaces de tomar un hombre que tuviera la barba azul. No dejaban de admirar el número y belleza de las tapicerías, de las camas... No paraban de envidiar la suerte de su amiga”.

En *Cenicienta* se nos muestra esa superficialidad en la mujer cuando se alude a ellas como “de buenas cualidades”: “con sus malos vestidos, no dejaba de ser cien veces más hermosa. Atareadas en elegir los vestidos y los peinados. Pero ¿Voy a ir con estos vestidos tan feos? De toda su magnificencia no le quedaba más que un zapatito. No dejó de decirle cosas agradables; la joven doncella no se aburría en absoluto”. El príncipe, más que buscar en una mujer cualidades en su personalidad, invita sólo a las “personas de calidad”: “Empezaron por probárselo a las princesas, luego a las duquesas y a toda la corte”.

De nuevo en *Blancanieves* se percibe esa superficialidad femenina en la que cobra relevancia la belleza, las apariencias y lo material: “la más hermosa de todo el reino, dime, ¿quién es? Y como era una niña preciosa el cazador se compadeció. A esta honrada mujer puedo dejarla entrar. Y la boda fue celebrada con gran pompa y lujo”. En *Pulgarcita* el sapo exclama: “¡qué bonita mujer para mi hijo! Si te casaras con él tendrías una excelente posición ¡Menudo marido te llevas!” Del mismo modo en *Basilisa la hermosa***,** el zar quiere conocer y recompensar a la hábil lencera. La superficialidad de la protagonista viene heredada: “Esto me basta; me has recordado que cuanto más sepa seré más vieja”.

Análisis contextual de los cuentos en razón de las diferencias de género

En el análisis pragmático se analizan diferentes variables relevantes para la comprensión de un enunciado o para explicar la elección de determinadas formas de realizar el enunciado en función de los factores contextuales. Así pues, si hacemos un breve análisis pragmático de los siete cuentos que nos ocupan para llegar a una mayor comprensión acerca de los estereotipos de género presentes en estos.

En primer lugar es importante contemplar el protagonismo de los personajes masculinos y femeninos en los cuentos. Estos comienzan casi siempre con la figura del varón: “Érase una vez un príncipe que quería casarse...” (*La princesa y el guisante*) “Érase una vez un hombre que tenía hermosas casas...” (*Barba Azul*) “Érase una vez un gentilhombre que se casó en segundas nupcias...” (*Cenicienta o el zapatito de cristal*) “En un reino vivía una vez un comerciante con su mujer y su única hija...” (*Basilisa la hermosa*). Como podemos observar ya desde el comienzo del cuento se tiende a dotar de importancia a la figura del varón como poseedor de propiedades, de dominio y de cualidades honorables, frente al papel del personaje femenino que, aunque da comienzo a tres cuentos, lo que se resalta de aquellas es su belleza física, su debilidad y torpeza, sus labores domésticas y su dependencia: “Érase una vez una niña de pueblo, la más bonita...” (*Caperucita Roja*)*,* “Érase una vez una mujer que deseaba tener un niño pequeño pero no sabía de dónde sacarlo...” (*Pulgarcita*),

“Una reina sentada junto a una ventana... como se puso a contemplar la nieve, seguía cosiendo distraídamente y se pinchó un dedo con la aguja”. (*Blancanieves*).

A excepción de un cuento (*Barba Azul*) el resto lleva por título la figura femenina protagonista: *La princesa y el guisante*, *Caperucita roja*, *Blancanieves*, *Cenicienta*, *Pulgarcita* y *Basilisa la hermosa*; sin embargo, a lo largo de dichos cuentos se nos va a mostrar a la mujer como un ser subordinado, marginal, que gira en torno al personaje masculino. Su recorrido en el cuento se limita a la obediencia, las labores de la casa, los peligros que les suceden y su salvación al final gracias a la figura del varón. Salvo *Caperucita Roja* y *Barba Azul*, todos los cuentos acaban en boda por lo que el futuro de la mujer está resuelto. Las relaciones pues entre personajes se basan en la figura del varón que escoge esposa o la figura del padre que vuelve a casarse y acoge en su casa a la madrastra e hijastras. Otra muestra de ese protagonismo supeditado de las mujeres es su omisión de palabra: apenas se ve lenguaje en los cuentos desde el personaje femenino y su aparición se limita a las descripciones del narrador (carentes de rasgos de personalidad) y a las expresiones espontáneas de aquellas con abundantes exclamaciones.

Otro de los elementos que debemos atender es la situación, es decir, el lugar donde ocurre el discurso; y es que analizando el espacio donde se desenvuelven los personajes podemos extraer parte de los estereotipos tratados anteriormente. Así, la mujer sensible se limita a esperar al varón en el espacio doméstico. Tanto el palacio como las casas que obedientemente limpian éstas pertenecen a un personaje masculino, ya sea a su padre, al príncipe o marido o a los enanitos. Frente a este espacio doméstico, la figura del varón se desenvuelve por espacios exteriores como bosques de cazadores y leñadores (*Blancanieves* y *Cenicienta*) o viajes a provincias (*Barba Azul* y *Basilisa la hermosa*).

Analizando las distintas profesiones y tareas que desempeñan ambos géneros, llegamos a los estereotipos de dominio, fuerza física, tenacidad e inteligencia del varón, el cual se desarrolla en un ámbito público como hombre de negocios (*Barba Azul*), minero (*los enanitos*), leñador (*Caperucita*) o mosquetero (*Barba Azul*); frente a la debilidad física, inhibición, sumisión y pasividad de la mujer

quien se encarga del ámbito privado realizando las labores domésticas de lavar, coser, fregar, cuidar a la abuela, contar cuentos al topo, etc. “¡Este verano tienes que coserte el ajuar! ¡Ya estarás sentada y acostada, cuando seas la señora topo!”.

Por otra parte, para acentuar ese estereotipo femenino de ternura y superficialidad, en los cuentos se le va a dar mucha importancia a las vestimentas de estas, por ejemplo “la caperuza roja le sentaba tan bien”; en *Cenicienta*, las hermanastras “no hablaban más que de la forma de vestirse”, “Preguntaron a los guardias si no habían visto salir a una princesa; ellos dijeron que sólo habían visto salir a una jovencita muy mal vestida y que más parecía una campesina que una doncella”; y en *La princesa y el guisante* se hace la siguiente descripción de la princesa: “Dios mío, ¡Qué aspecto! El agua le goteaba del pelo y de las ropas, y sin embargo decía que era una princesa auténtica”.

Finalmente, a través de las moralejas de tres cuentos podemos aproximarnos al contexto socio-cultural en que estos se desarrollan. Por ejemplo, en *Caperucita roja* se nos muestra la necesidad del momento de cumplir una función educativa y de no traspasar los límites de lo conveniente. Como si fuera un cuento moral, el mensaje se dirige a revelar a las jovencitas cómo funcionan las reglas sociales del control de la sexualidad, ya que ellas “no saben lo peligroso que es pararse a escuchar a un lobo” y les conviene más el espacio femenino de la casa, como mujeres indefensas de cualquier edad, en lugar de un bosque donde habitan fuerzas masculinas. Charles Perrault, el autor, les recuerda la necesidad de represión, de ocultar sus deseos y de abandonar el espacio de la aventura ante la tentación de los placeres, de un lobo que puede seguirlas hasta la “habitación”. (La víctima es casi la culpable por su desconocimiento femenino sobre la necesidad de control). En *Cenicienta* se nos muestra cómo la madrina va moralizando a Cenicienta a lo largo de todo el cuento enseñándole gentileza, bondad y gracia además de su belleza. En la otra moraleja del mismo cuento, aunque ya se valora la inteligencia y el entendimiento, se intenta enseñar que nada tienes “sin madrina o padrino”. Por último, en Barba Azul se castiga la habitual curiosidad de las

mujeres. En definitiva, en todas ellas se exalta el valor de la belleza, bondad y obediencia en el género femenino.

Conclusiones

Tras el análisis realizado comprobamos que estos siete cuentos reseñados se encuentran claramente marcados por el factor diferencia de género. Como hemos mencionado, el valor del cuento como elemento transmisor de ideas, sentimientos y creencias prevalece socialmente y, tal y como señalaban Subirats y Brullet (1988) contribuye a la división inicial que desde la infancia se establece entre niñas y niños. El estudio de los textos implicados en esta contribución supone apreciar cómo el varón se ha convertido a lo largo del tiempo en el referente obligado del funcionamiento social, ya que ha conseguido que sus roles poseyeran una trascendencia mayor que las labores que pudiera llevar a cabo la mujer. Siendo la literatura infantil un puente entre el desarrollo del niño y las estructuras sociales (Colomer, 2005) parece evidente que estos relatos precisan ser tratados con cuidado debido a su carga ideológica y de comportamientos heredada de las sociedades en las que fueron redactados.

Los maestros en formación inicial y los que se hallan inmersos en la formación continua tienen que ser conscientes de la carga semántica de los textos que manejan, aunque sean versiones para niños (ya que dichos textos versionados no pierden la esencia del texto original que aquí hemos mostrado). Desde estas líneas no indicamos que sea malo el hecho de que mujeres y varones posean especificidades, pero sí es necesario abogar porque estas no sean tratadas de un modo peyorativo o despectivo, al contrario, pretendemos que sean respetadas (López Valero y Encabo, 2004, 2008).

Cuestiones sobre estos cuestiones que pueden ser realizadas tanto por el profesorado como por el alumnado pueden estribar en computar la cantidad de los personajes femeninos y masculinos que hay en los mismos, dirimir su nivel de protagonismo, atender a las descripciones físicas y de virtudes y defectos atribuidas a unas y a otros, revisar las ocupaciones y los ámbitos de relación y de trabajo en los que estos personajes se desarrollan (siempre por imposición y

mandato social); y de igual modo, reflexionar acerca del desenlace de la historia, qué conducta se premia y cuál se castiga. Todo ello no va a cambiar la esencia de los cuentos clásicos que son patrimonio social y cultural pero sí que contribuirá a la toma de conciencia relativa a las diferencias que se establecen socialmente entre géneros, sobre las que la pretensión es colaborar en el planteamiento de condiciones que permitan el acceso a la igualdad de oportunidades entre ambos géneros.

Referencias bibliográficas

Andersen, H. C. (2002). *La reina de las nieves y otros cuentos*. Madrid: Alianza.

Colomer, T. (2005). "El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil" *Revista de Educación* (nº extra), 203-216.

García Meseguer, A. (1988). *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid: Montesinos.

Grimm, W. y J. (2000) *Cuentos*. Madrid: Alianza.

López Valero, A. y Encabo. E. (2004). *Comunicación y diferencias de género. Una aproximación desde la Didáctica de la lengua y la literatura*. Málaga: Aljibe.

López Valero, A. y Encabo, E. (2008). *Lenguaje, cultura y discriminación. La equidad comunicativa entre géneros*. Granada: Mágina.

Perrault, C. (2001). *Cuentos completos*. Madrid: Alianza.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Tatar, M. (2004). *Los cuentos de hadas anotados*. Madrid: Crítica.

ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

Gabriel Sánchez Sánchez

(*Universidad de Murcia*)

Introducción

La expectación generada ante la posibilidad de que los sistemas educativos europeos se convirtieran en la maquinaria con la transformar a los individuos de cada una de las distintas sociedades comunitarias en perfectos ciudadanos europeos interculturales, nos conduce a reflexionar de manera cautelar sobre las competencias y el conocimiento esenciales de los que depende esa ciudadanía intercultural y el éxito de cualquiera de los programas de estudio propuestos por los sistemas de Educación Superior europeos para la formación de un profesorado de Educación Primaria sobre el que, presumiblemente, recae la responsabilidad de producir en las aulas esa transformación. Nuestro enfoque en estas páginas incluye un análisis del alcance dimensional del concepto de 'cultura' y de su naturaleza dicotómica, así como un repaso por algunas de las definiciones más significativas del mismo y una aproximación a la competencia específica con la que en mayor medida se le relaciona.

El Marco Común Europeo disecciona y establece los límites de las dimensiones "multicultural", "intercultural", "pluricultural" y "sociocultural" del concepto y aclara la relación entre estas. Se dice con respecto a la última de ellas que es el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla una lengua determinada, tratándose además de un conocimiento del mundo que casi con toda probabilidad no se encuentra en la experiencia previa del estudiante de lenguas extranjeras o que, de encontrarse, posiblemente pueda estar distorsionado por los estereotipos (MCERL, 2002: 100). Para explicar los conceptos de 'multicultural' y 'pluricultural' recurrimos a la definición que en el Marco Común se ofrece de

dos términos paralelos: *multilingüismo* y *plurilingüismo*. El primero hace referencia a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada mientras que el segundo alude al conocimiento y las experiencias lingüísticas que un individuo ha adquirido en los entornos socioculturales naturales de una lengua (MCERL, 2002). Estableciendo cierto paralelismo, podemos afirmar que la 'multiculturalidad' describe una situación de culturas en contacto y que la 'pluriculturalidad' hace referencia a una competencia cultural a cuyo enriquecimiento ha contribuido la relación e interacción del conocimiento que un individuo ha adquirido de las distintas culturas a las que ha tenido acceso y con la que se conforma su carácter complejo. La 'pluriculturalidad' es un rasgo personal cognitivo por el cual, gracias a sus experiencias en distintos entornos culturales cerrados, el individuo pluricultural construye su propia 'cultura interna' (Trujillo, 2005). Finalmente, la 'interculturalidad' debe ser entendida como un concepto polivalente dada la variedad de acepciones encontradas sobre el mismo. La primera de esas acepciones relaciona *lo intercultural* con un tipo de sistema educativo que dé respuesta al fenómeno de la diversidad cultural en nuestra sociedad y que se caracterice por una enseñanza de lenguas orientada a preparar a los estudiantes para una *interacción comunicativa* (Alred, Byram y Fleming, 2003) con personas de lenguas y culturas extranjeras. La segunda acepción asocia el término con la formación de personas que van a realizar una estancia, de duración variable, en un país extranjero. Este uso guarda relación con la idea de una *ciudadanía intercultural* anunciada por Delors (1996) o el Espacio Europeo de Educación Superior, etc., como clave para una convivencia pacífica en la nueva realidad multicultural europea. En tercer lugar, se recurre a *lo intercultural* para describir un *encuentro comunicativo intercultural*, situación comunicativa en la que se genera una *comunicación intercultural* que es definida como un tipo de comunicación en la que intervienen personas que se perciben a sí mismas como pertenecientes a culturas diferentes, teniendo por ello que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva (Vilà Baños, 2007) (Rodrigo, 1999) (Alred, 2003). La pluriculturalidad del individuo a la que aludíamos antes, es consecuencia de la re-construcción que este hace de su identidad cultural a partir de la interiorización de aspectos de la cultura extranjera (Sen Gupta, 2003) que

afloran durante esa interacción comunicativa. En este sentido, Richard Clouet indicaba que el aprendizaje intercultural implica la transformación del estudiante, de su habilidad para comunicarse y para comprender cómo funciona la comunicación así como de sus habilidades para continuar aprendiendo a través de la participación activa dentro y fuera del aula de idiomas. Estas habilidades de aprendizaje, añade, le servirán para adquirir un mayor entendimiento de los conceptos de cultura, adaptación cultural y comunicación intercultural, para desarrollar estrategias que le permitan tratar con las diferencias culturales durante la comunicación y, finalmente, para llegar a ser más autónomo en el proceso de aprendizaje y para adoptar una posición intercultural intermedia entre las dos culturas, la materna y la extranjera. Saber defenderse en esa posición intercultural va a depender de la adquisición y desarrollo de una *Competencia Intercultural*.

Parece existir un denominador común a todas las descripciones que hemos encontrado y este se encuentra en el hecho de que todos los autores coinciden al describir la citada competencia en términos de 'habilidad'. Desde el portal del Centro Virtual Cervantes se nos habla de una *habilidad que el aprendiente de una lengua extranjera posee para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación intercultural*[29]. Manuela Guilherme (2000) la define como la habilidad para interactuar con éxito con personas de culturas a las que reconocemos como diferentes a la nuestra y aclara que 'interactuar con éxito' significa mantener una negociación basada en aspectos culturales generales y específicos que sea en general respetuosa y favorable para ambas partes. Para Teresa Aguado (2003) es el conjunto de habilidades necesarias para desenvolverse con eficacia en un medio intercultural. Byram (2005), sin embargo, la presenta como la habilidad para 'descentrarnos', es decir, para abandonar nuestro punto de vista y comprender la perspectiva de los demás, siendo este, curiosamente, el único modo de llegar a tener una visión objetiva del punto de vista propio. Por último, Geof Alred (2003) habla de una apertura hacia los demás y de una habilidad para funcionar ante la incertidumbre que se genera en situaciones comunicativas con estos. Desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura interpretamos la

[29] Adaptado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Competencia Intercultural como aquel conjunto de habilidades y destrezas que capacitan al individuo que las adquiere para 'descentrarse', esto es, para ser capaz de tomar conciencia de la visión del mundo que comparten los miembros de otra cultura, de tomar conciencia de su propia visión del mundo a través de la perspectiva de aquellas y de interactuar con éxito con ellas.

Michael Byram y Geneviève Zarate (1994) proponen un modelo de Competencia Intercultural constituido por las *habilidades de interpretación y relación*, las *habilidades de descubrimiento e interacción* y una *conciencia cultural crítica*. Junto a estas, identifican unas *actitudes* y un conocimiento de la cultura asociada a la lengua extranjera. Comprender en qué consiste este *conocimiento sociocultural* requiere de una aproximación al concepto de cultura.

La primera definición antropológica y la que habría de servir como punto de partida para la historia oficial del concepto sería ofrecida por el antropólogo inglés Edward Burnett Taylor (1871, citado en Trujillo, 2006) quien consideraba cultura a aquel todo complejo formado por el conocimiento, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y otros hábitos y capacidades que hubiesen sido adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad. Aguirre revisó las diferentes definiciones existentes más relevantes y las agrupó en seis bloques generales, a saber, definiciones *descriptivas*, *históricas*, *normativas*, *psicológicas*, *estructurales* y *genéticas*. A partir de esta información categorizada, elabora una definición de cultura como sistema de conocimiento que proporciona un modelo de realidad a través del cual adquiere sentido el comportamiento de los seres humanos, que es adquirido a lo largo de la tradición de la comunidad a la cual identifica (etnia) y que es transmitido por medio de objetos materiales y formales (Aguirre, 1993). Esta conceptualización antropológica de la cultura da cabida a todo aquello que el ser humano no hereda genéticamente, sino a través de la socialización, es decir, todo lo que los seres humanos saben hacer precisamente porque se les ha sido enseñado (Cruz y Delgado, 2008). Esta transmisión de información cultural mediante la comunicación recibe el nombre de *enculturación*, proceso que, durante una etapa *temprana*, está a cargo de los progenitores y ha de realizarse en el seno de la familia. Más adelante, el profesorado tomará las riendas y la escuela

sustituirá al ecosistema familiar como contexto de continuación en el proceso de enculturación, que en este caso será controlada, y de socialización de los niños. Esta enculturación temprana tiene como fin el conferir un sentimiento de homogeneidad e identidad étnica pero es su etapa controlada en el aula la que, además, ha de servir para realizar una estratificación social en función del grado de enculturación al que se ven sometidos los individuos (i.e. estudios primarios, medios, superiores). Este tipo de transmisión de información de padres a hijos responde a lo que ha sido definido como modelo vertical (Prevosti, 1993). En el caso de los programas de enseñanza y aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras esa transmisión de la herencia cultural mediante el proceso de la comunicación humana recibe el nombre de *aculturación*. Etimológicamente la palabra está formada por la preposición latina '*ad*', que significa unión, contacto o cercanía, y '*cultural*' en el sentido de conjunto de las realizaciones y formas de vida de un grupo humano por lo que debe ser entendida, en este sentido, como *contacto intercultural* (Juliano, 1993). La ausencia de un vínculo generacional entre los individuos involucrados en ese proceso de transmisión de información es característica del modelo horizontal de comunicación humana (Prevosti, 1993).

En cuanto a la naturaleza dicotómica del concepto de 'cultura', hemos de incidir en el hecho de que tradicionalmente se ha distinguido siempre entre una *Cultura* con C mayúscula y otra *cultura* con c minúscula, haciéndose referencia a la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad, o lo que es lo mismo, todo ese *conocimiento del mundo* que el individuo ha ido adquiriendo a lo largo de su vida y que contribuye a su desarrollo personal e intelectual, en el caso de la primera, y a las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad, o dicho de otro modo, toda aquella información que contribuye a crear en los individuos un sentimiento de grupo que comparte rituales y que garantiza la cohesión del grupo, en el caso de la segunda (Bueno, 1995). En la enseñanza, es la suma de esta cultura culta, abstracta y referida a los saberes aprendidos en el ámbito del espíritu y del pensamiento (Cultura) y la cultura popular, referida al ámbito comportamental a un saber *hacer* y *estar* con otros (Vez, Guillén y Alario, 2002) lo que origina una definición general del término como un conjunto de pautas de comportamiento, conocimiento, valores,

creencias, actitudes, interacciones con otros, artes, productos y pensamientos transmitidos socialmente (Orange, 2008) que justifican sobradamente la idea de que grupos socioculturales distintos perciban el mundo de manera diferente. Intrigado, posiblemente, por la dimensión *popular* de cultura, Trujillo (2006) encuestó a un grupo de veintiún estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta y con la información recabada elaboró tres tipos de definiciones *populares* del concepto de cultura. El primer tipo define la cultura como un rasgo del individuo, expresado en términos de "forma de vida" condicionada por el contexto. El segundo de ellos aglutina definiciones de *cultura* como *propiedad colectiva*, es decir, como comportamiento de grupo, como costumbres y como un compuesto de ciertas características definidas de algún modo por la sociedad. Por último, el tercer tipo de definiciones es aquel que considera la *cultura* como *conocimiento (acumulado) de la sociedad*, más concretamente, aquel que se ha adquirido gracias a las *múltiples experiencias de vida* (conocimiento del mundo). A la luz de estos datos, el autor concluye que la concepción popular que se tiene de la cultura responde a las metáforas de la "cultura como objeto" y la "cultura como entorno cerrado". La cultura sería, por tanto, algo *que se puede aprehender, que se hereda* (modelo vertical)*, que se puede observar, que marca la diferencia entre individuos y grupos* y que *mediante su "aprehensión"* un individuo pasa *a formar parte de una comunidad, aparentemente de manera excluyente y exclusiva* (Trujillo, 2006). Existen, además, otras definiciones que identifican 'cultura' con un conjunto de significados adquiridos y construidos por el hombre (Ruíz Román, 2003), con un conjunto de principios, creencias, símbolos, costumbres y reglas que acuerdan sus miembros para asegurarse la supervivencia y una convivencia ordenada y apacible (Rojas Marcos, 2005), con todas las manifestaciones de un "estilo de vida" dentro de un grupo social (Cabezudo, 2010) o aquellas que la identifican con *área cultural* siendo esta una zona en la que conviven grupos de etnias o sociedades amparadas en la misma cultura o en culturas afines (Panyella, 1993) y que actúan como si compartieran alguna serie común de creencias (Claxton, 2001). Un estudio como el que nos ocupa requiere necesariamente de una acotación del término por lo que, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, apostamos por una conceptualización de 'cultura' de carácter normativo, basada en la identificación de la misma con aquella

información que, al no ser transmitida genéticamente, requiere de la comunicación humana para su transmisión (enculturación y aculturación) entre individuos relacionados genéticamente entre sí (modelo vertical) o que tiene en común el pertenecer por nacimiento a un mismo entorno sociocultural cerrado o entre individuos entre los que no existe ningún tipo de conexión biológica o étnica (modelo horizontal). Esa información cultural habría de contribuir, en cualquiera de los casos, a despertar en el individuo un sentimiento de pertenencia al grupo ('cultura' con c minúscula) y a garantizarle una existencia ordenada y apacible dentro de los límites de ese entorno sociocultural cerrado donde se ubica ese grupo en cuestión. De todo ese corpus, nuestra concepción de cultura se nutre especialmente del conjunto de conocimiento que hace referencia a las normas, los valores, las creencias, las costumbres, los hábitos y capacidades, las pautas de comportamiento, las tradiciones, los rituales y todas aquellas características adquiridas dentro de esa área cultural excluyente y exclusiva. En el caso de ese grupo sea distinto a aquel en el que el individuo se ha enculturizado, ese tipo de 'cultura popular' o conocimiento sociocultural habrá de ser adquirido obligatoriamente mediante la realización de un esfuerzo cognitivo y una participación conscientes en múltiples experiencias vitales que o bien tengan lugar dentro de ese entorno cerrado o bien sean recreadas en entornos artificiales (i.e. aula de idiomas) pero reproduciendo con la mayor exactitud posible la realidad de ese entorno real.

Metodología

En un estudio realizado durante el curso académico 2009-2010 con 100 estudiantes que cursaban los estudios conducentes al título de Maestro-Especialidad en Lenguas Extranjeras (Inglés) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia se planteaba como objetivo establecer el grado de conocimiento sociocultural que poseían los sujetos de muestra. Se procedía en primer lugar a la elaboración de un instrumento de medida que sirviese para realizar la recogida de información que habría de ser seguidamente analizada e interpretada. Ese instrumento, también denominado como *Prueba de Escenarios Prácticos*, permitía a los sujetos expresar su conocimiento en relación a los modos de actuar en la resolución de la problemática planteada

en torno al encuentro comunicativo intercultural en siete situaciones comunicativas hipotéticas pero posibles en la vida real.

Resultados

La siguiente tabla recoge los datos que el análisis de los discursos escritos de los cien sujetos de muestra arrojó en torno al nivel de Competencia Intercultural que estos poseían. Resulta fácil comprobar que se trata de datos desalentadores puesto que demuestran que su conocimiento sociocultural se aprecia solo en un 12.9% (29 respuestas), en el caso de los estudiantes de primer curso, un tímido 9.3% (23 respuestas) en el caso de los sujetos de segundo curso y un escaso 16% (37 respuestas) en el caso de los estudiantes de tercer curso.

Tabla 1. Resultados globales del estudio

Tabla General sobre la Competencia Intercultural		
Respuestas correctas y porcentajes		
Primer curso	Segundo curso	Tercer curso
29 (12.9%)	23 (9.3%)	37 (16%)

Discusión y conclusiones

En esta Europa multilingüe y multicultural cobra importancia la noción de aquella ciudadanía intercultural, característica esta que, desde nuestro punto de vista, habría de convertirse en el principal pasaporte hacia el que deberían aspirar y esforzarse por adquirir todos y cada uno de los ciudadanos comunitarios y, en especial, todos aquellos que se propongan traspasar sus fronteras socioculturales maternas e iniciar así un deambular por los distintos países europeos. Ante este panorama, la adquisición de una Competencia Intercultural ha de resultar de vital importancia y para ello el primer paso consiste en, por un lado, incitar a los responsables de los sistemas de Educación Superior a elaborar programas de formación del profesorado más específicamente orientados a la adquisición de estas y otras competencias

afines y, por otro, concienciar al futuro profesorado en formación de la necesidad de que realicen un esfuerzo cognitivo porque la adquisición de ese conocimiento sociocultural se aleja del aprendizaje memorístico con fines caducos al que, por ejemplo, podrían estar acostumbrados. En este sentido, los datos aportados tras el estudio delatan un escaso grado de conocimiento sociocultural en los sujetos de muestra. Ello nos hace sospechar, en primer lugar, que el plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés) no estaba orientado a la adquisición de una Competencia Intercultural. En segundo lugar, como consecuencia de ellos y dada la irregularidad entre los datos de primer y segundo curso, podría suponerse que durante los cursos iniciales, el grado de conocimiento sociocultural que poseía el estudiante, futuro docente, era el que hasta el momento había adquirido durante su etapa de Educación Secundaria y, presumiblemente, a través también de alguna experiencia personal de contacto directo con la cultura extranjera o personas representantes de la misma. En tercer lugar, el hecho de que los datos de tercer curso sean ligeramente mejores a los de cursos anteriores nos lleva a asumir que la diferencia en el grado de conocimiento sociocultural se producía gracias a la aportación de la única asignatura de la diplomatura orientada a la enseñanza de aspectos socioculturales de la lengua extranjera. El hecho, por otra parte, de que, a pesar de todo, esos datos no alcanzasen los niveles mínimos deseables nos conduce a concluir que los contenidos de esa asignatura obligatoria estaban enfocados más en torno al conocimiento de la historia, las artes y los grandes logros de una comunidad (‘Cultura’ con C mayúscula) que al conocimiento de las costumbres, tradiciones y formas de vida de una comunidad que contribuyen a crear en los individuos un sentimiento de grupo que comparte rituales y garantiza su cohesión como grupo (‘cultura’ con c minúscula). Las consecuencias de este hecho suponen, desde nuestro punto de vista, una serie de carencias cognitivas que iban a impedir a los estudiantes compartir la visión del mundo de los miembros de la cultura extranjera, comunicarse apropiadamente en situaciones comunicativas con estos, ser capaces de desarrollar esa posición intermedia entre su cultura materna y la cultura extranjera y, en definitiva, alcanzar el nivel de formación que le permitiese poder llegar a desempeñar con éxito el papel de representante

cultural en el aula de Educación Primaria e iniciar la tan ansiado proceso de transformación hacia aquella ciudadanía intercultural.

Referencias bibliográficas

Aguado Odina, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Aguirre, A. (1993). Cultura. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.152-159.

Alred. G. (2003). Becoming a 'Better Stranger': A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education. En G. Alred, M. Byram y M. Fleming (eds.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp.14-30.

Alred, Geof; Byram, Michael and Fleming, Mike. (Ed.) (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bueno, A. (1995). Sociolinguistic and Sociocultural Competence. En N. McLaren y D. Madrid. *A Handbook for TEFL*, Alcoy, Marfil, 345-374 (citado en Trujillo 2006, Cultura, comunicación y lenguaje, p.36).

Byram, M. (2005). Intercultural competence and the politics of foreign language education. En R. Luengo, G. De la Maya y P. Gutiérrez (Eds.). *Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la lengua y la literatura*. Badajoz: Universidad de Extremadura/SEDLL, pp.25-34.

Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competence*. Paper for the Council of Europe Education Commitee, Strasbourg, Mimeo.

Cabezudo, D. (2010). *Estudiar en el extranjero*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Claxton, G. (2001). *Aprender: el reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Paidós.

Clouet, R. (2008). Intercultural language learning: cultural mediation within the curriculum of Translation and Interpreting studies. *Ibérica, nº 16,* pp.147-168.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. (Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/)

Cruz, M. y Delgado, M. (2008). *Pensar por pensar*. Madrid: Ediciones Santillana.

DELORS, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Madrid: Santillana/Ediciones, pp.13-36.

Guilherme, M. (2002). Intercultural Competence. En M. Byram y C. Brumfit. *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, pp.297-300.

Juliano, D. (1993). Aculturación. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.1-6.

Orange, C. (2008). *25 mistakes teachers make and how to avoid them*. London: SAGE Ltd.

Panyella, A. (1993). Área Cultural. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española" nº3. Barcelona Macombo, S.A., pp.65-69.

Prevosti Pelegrín, A. (1993). Evolución. En A. Aguirre Baztán (Ed.). *Diccionario Temático de Antropología*. 2ª Edición. Colección "Historia de la Antropología Española", nº3. Barcelona: Macombo, S.A., pp.307-313.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos.

Rojas Marcos, L. (2005). *La fuerza del optimismo*. Madrid: Santillana Ediciones Generales S.L.

Ruíz Román, C. (2003). *Educación Intercultural: Una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.

Sen Gupta, A. (2003). Changing the Focus: A Discussion of the Dynamics of the Intercultural Experience. En G. Alred, M. Byram and M. Fleming (eds.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., pp.155-178.

Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje*. Granada: Ediciones Mágina.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, nº4, pp.23-39.

Vez Jeremías, J.M., Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis (citado en Trujillo, 2006, Cultura, comunicación y lenguaje, p.36).

Vilà Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural: Materiales para Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia: Narcea.

ESTUDIO DE LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LA CREATIVIDAD EN EL GRADO DE INFANTIL Y PRIMARIA

M. R. Bermejo, M.J. Ruiz, M. Sainz, L. Prieto

(*Universidad de Murcia)*

Algunos expertos de la creatividad la entienden como la capacidad para engendrar algo nuevo y valioso, ya sea un producto o una técnica, o una forma de enfocar la realidad (Hennessey & Amabile, 1999; Sternberg & Lubart, 1995). En este sentido, las personas creativas tienen la capacidad para pensar en algo nuevo que la gente considera de interés, pero sólo unas pocas personas llegan a esas soluciones diferentes y originales. No debemos olvidar que, como sostiene Romo (1998), la creatividad es un fenómeno altamente complejo porque en él se combinan tanto los procesos cognitivos superiores, como los procesos no-cognitivos; la creatividad no se limita a las áreas artísticas del conocimiento humano, ni a las puramente científicas, porque se da en cada uno de los quehaceres del ser humano.

Debido, en parte, a las complejidades que entraña el proceso creativo, los últimos enfoques aceptan la existencia de una creatividad específica de cada dominio (Plucker & Zabelina, 2009; Baer & Kaufman, 2005; Silvia, Kaufman, & Pretz, 2009). Siguen existiendo unos procesos cognitivos comunes en la generación del pensamiento creativo (Amabile 1983; Finke, 1990; Guilford, 1968; Koestler, 1964; Torrance, 1965).

La pregunta que surge es ¿Cuáles son los procesos mentales implícitos en el pensamiento creativo? Lo cierto es que no existe un único proceso que garantice un resultado creativo (Miller, 2009). La creatividad está por lo general ligada a los procesos heurísticos más que a los algorítmicos para resolver problemas (Amabile, 1996; Mumford & Norris, 1999; Perkins, 2003). Por lo tanto el éxito en encontrar una solución creativa no está garantizado siguiendo una ‘receta’ paso a paso.

Respecto a los distintos procesos que intervienen en el pensamiento creativo, hay que decir que Root-Bernstein, y Root-Bernstein (2002) identifican 13 procesos por los cuales se llegan a generar ideas novedosas y útiles: observación (es una forma de pensar y se refiere a la capacidad para establecer una conexión profunda entre la experiencia sensorial y la comprensión de la misma); imaginación (habilidad para usar el pensamiento visual); pensamiento abstracto (capacidad para extraer la esencia de las cosas); reconocimiento de patrones (requiere la observación y el análisis); formación de patrones; analogía (capacidad para encontrar relaciones de semejanza entre cosas poco probables entre las cosas y metáforas o capacidad para usar una palabra o frase por otra, estableciendo entre ellas un símil no expresado); pensamiento cinestésico; la empático; el pensamiento dimensional (3D pensar mas allá del espacio que conocemos); el moldeamiento (simplificar y hacer modelos de situaciones); el juego; la transformación (combinación de elementos para dar un producto nuevo); y la sistematización (unificar sensaciones para ver el "todo").

Ward, Smith y Finke (1999) distinguen entre el pensamiento creativo y el pensamiento ordinario y ambos se presentan en un continuo, de forma que se sobreponen. Estos autores sí describen algunos de los procesos comúnmente estudiados reconociendo que no se inscriben de forma estricta en las categorías de procesos generativos o exploratorios. Ellos destacan como principal proceso el insignt (capacidad o visión que se produce en la solución de problemas sólo cuando el solucionador es capaz de superar un bloqueo mental, sobre todo la inducida por el conocimiento previo. Si el solucionador piensa de la utilización de un objeto sólo en la forma habitual, donde se requiere un nuevo enfoque, la creatividad se bloqueará); además, hablan de la extensión de conceptos (referida a las estructuras de conocimiento necesarias para generar nuevo conocimiento); de la activación del conocimiento adquirido recientemente (capacidad para utilizar con eficacia el conocimiento almacenado); combinaciones conceptuales (son operaciones cognitivas básicas dentro del repertorio cognitivo de la mayoría de la gente, es la base de los logros creativos).

De forma similar, otros autores no han pretendido estudiar todos los procesos creativos, sino que se han centrado en el estudio de algunos procesos cognitivos ligados a la creatividad. Por ejemplo Welling (2007) centra su atención en los procesos de aplicación, analogías, combinación y abstracción; otros se centran en el estudio del pensamiento metafórico (Gibbs, 1999; De Barros, Primi, Miguel, Almeida & Oliveira, 2010).

Los programas enfocados a la mejora de la creatividad, contemplan los procesos cognitivos que facilitan el pensamiento creativo. La mayoría de dichos programas se centran en mejorar una estrategia de pensamiento en concreto, mientras que otros incluyen varias técnicas para ser trabajadas (Miller, 2009). Recientemente, Miller (2013 en prensa) ha retomado la investigación en los procesos cognitivos que favorecen el pensamiento creativo. Su investigación se ha dirigido a establecer cuáles de esos procesos son más importantes. La autora ha identificado seis procesos fundamentales:

- Generación de ideas que hace referencia a la capacidad para generar tantas ideas o posibles soluciones a un problema como sea posible, aplazando el juicio acerca de su adecuación o calidad.

- Pensamiento metafórico y analógico que se refiere a la capacidad para establecer conexiones entre problemas actuales y otras situaciones relacionadas, se toman ideas de un contexto para aplicarlo a otro, o se combinan ideas de una forma diferente.

- Manipulación de ideas o capacidad para cambiar de perspectiva de manera que permita comprender el problema o situación de una forma diferente, es un proceso relacionado con el *insight*.

- Imaginación entendida como la habilidad para visualizar internamente las posibles soluciones. Si la visualización es de cualquier tipo de modalidad sensorial, es más beneficiosa que si es solamente de naturaleza visual.

- Incubación que se puede definir como un periodo pre-consciente, el pensador deja de lado el problema, permitiendo la asociación inconsciente de ideas, que puede llevar a que éste alcance la solución al problema mientras está haciendo otra cosa.

- Flujo de ideas que se define como un estado casi automático que se produce cuando la persona está trabajando intensamente, a menudo en tareas de carácter creativo. Para que se produzca es necesaria una cierta cantidad de conocimientos y experiencia en la actividad.

Objetivo

El objetivo del trabajo es estudiar los procesos cognitivos asociados a la creatividad en una muestra de estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria. De forma específica pretendemos estudiar:

1- Si hay relación entre los procesos cognitivos que componen la escala utilizada en el presente estudio.

2- Si hay relación entre los procesos cognitivos y la edad de los alumnos.

3- Si hay diferencias en el uso de los procesos cognitivos estudiados en función de la especialidad a la que pertenecen los alumnos.

Metodología

Muestra

La muestra está compuesta por 121 alumnos (97,5% mujeres) pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (81%), y al ISEN Formación Universitaria Cartagena (19%). Estos alumnos pertenecen a las titulaciones de: Grado en Educación Infantil (64,5%) y Grado en Educación Primaria (35,5%). Los alumnos que participaron en el presente estudio pertenecían todos ellos a 1º; con edades comprendidas entre los 18 y los 47 años (M = 21.17, DT = 4.743).

Instrumento

El instrumento utilizado en el presente trabajo es la escala CPAC (Procesos Cognitivos Asociados a la Creatividad; Miller, 2009). Esta escala está compuesta por 28 afirmaciones en las que el alumno evalúa sus preferencias personales y sus comportamientos a través de una escala que oscila entre 1 =

Nunca y 5 = Siempre. Y a través del que se valoran las dimensiones: generación de ideas; pensamiento metafórico y analógico; manipulación de ideas; imaginación; incubación; y flujo de ideas (Ferrando et al., 2013).

La fiabilidad global de la escala obtenida por los autores es de .855 y para cada uno de los procesos el coeficiente alfa de Cronbach es: generación de ideas α = .602; pensamiento metafórico y analógico α = .684; manipulación de ideas α = .736; imaginación α = .738; incubación α = .378; y flujo de ideas α = .729.

Procedimiento

La prueba original de Miller (2009; 2013 en prensa) la tradujo el Equipo de Investigación de Altas Habilidades de la Universidad de Murcia (Ferrando et al., 2013) y adaptó al castellano, siguiendo las normas de la International Test Commission (Hambleton, Merenda, & Spielberger, 2005). A continuación se aplicó la prueba a alumnos de 1º del Grado de Primaria y del Grado de Infantil de la Universidad de Murcia. Tras esto las respuestas de los estudiantes se pasaron a una base del programa SPSS 19 para Mac (IBM, 2011). Una vez realizado esto, las puntuaciones marcadas por los alumnos se agruparon en función de las seis dimensiones que establece la autora.

Análisis de datos

Se llevaron a cabo diferentes análisis utilizando distintos procedimientos dentro de un método general de carácter descriptivo. Las técnicas de análisis fueron: a) análisis descriptivos para el estudio de los procesos cognitivos estudiados. Se utilizaron los coeficientes mínimo, máximo, media y desviación típica; b) análisis de diferencia de medias para muestras independientes, realizado mediante prueba t para comprobar la existencia de diferencias en los distintos procesos asociados a la creatividad; c) análisis de correlación entre los procesos cognitivos de la prueba administrada y la edad de los alumnos.

Resultados

Como puede verse en la Tabla 1, las puntuaciones obtenidas por los participantes en las distintas escalas se sitúan siempre por encima de 3, a excepción de la sub-escala incubación, en la que los participantes puntúan por debajo del valor 3. Las desviaciones típicas nos informan de una variabilidad semejante en las distintas puntuaciones, siendo las que más variedad muestran las puntuaciones de la sub-escala de incubación y la de flujo de ideas.

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por la muestra en los procesos cognitivos de la creatividad

	Mín	Máx	Media	DT
Manipulación de Ideas	2,6	5	3,846	0,486
Imaginación	2,5	5	3,893	0,484
Flujo de Ideas	2,25	5	3,927	0,620
Pensamiento Metafórico y Analógico	2,25	5	3,614	0,542
Generación de Ideas	2,5	4,5	3,566	0,470
Incubación	1	5	2,898	0,712

En la tabla 2, se informa de la correlación entre los procesos cognitivos que se asocian a la creatividad. Los distintos procesos muestran entre ellos correlaciones de intensidad baja a moderada. Las correlaciones más bajas están entre los procesos de incubación y el resto de procesos.

Tabla 2: Correlaciones entre los procesos cognitivos asociados a la creatividad

	Manipulación de Ideas	Imaginación	Flujo de Ideas	Pensamiento Metafórico y Analógico	Generación de Ideas	Incubación
Manipulación de Ideas	-					
Imaginación	,529**	-				
Flujo de Ideas	,188*	,298**	-			
Pensamiento Metafórico y Analógico	,397**	,504**	,277**	-		
Generación de Ideas	,419**	,465**	,456**	,408**	-	
Incubación	-0,044	0,043	,194*	0,138	,345**	-

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Además, hemos querido investigar cómo se relaciona el uso de los procesos cognitivos relacionados con la creatividad y la edad cronológica. Para ello, se ha calculado la correlación de Pearson entre las variables de los procesos cognitivos asociados a la creatividad y la edad (Tabla 3). Estas correlaciones son positivas entre la variable edad y las siguientes variables: manipulación de ideas, imaginación, flujo de ideas y generación de ideas.

Tabla 3: Correlaciones entre las variables edad y los procesos cognitivos de la creatividad

	Edad
Manipulación de Ideas	,221*
Imaginación	,188*
Flujo de Ideas	,209*
Pensamiento Metafórico y Analógico	,107
Generación de Ideas	,202*
Incubación	,027

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Para investigar las diferencias entre la especialidad a la que pertenecían los alumnos (Grado de Educación Infantil o de Primaria), se procedió a realizar una prueba t de student para muestras independientes tal y como podemos ver en la Tabla 4.

Tabla 4: Resultados de la prueba t para muestras independientes

	INFANTIL		PRIMARIA		Prueba t
	Media	DT	Media	DT	
Manipulación de Ideas	3,83	0,49	3,87	0,49	t (119)= -0.393; p = 0.695
Imaginación	4,00	0,46	3,70	0,48	t (119)= 3.355; p < .001
Flujo de Ideas	4,09	0,55	3,64	0,63	t (118)= 4.036; p < .001
Pensamiento Metafórico y Analógico	3,67	0,54	3,51	0,54	t (119)= 1.546; p = 0.125
Generación de Ideas	3,62	0,46	3,47	0,47	t (119)= 1.77; p = 0.079
Incubación	2,99	0,62	2,73	0,83	t (119)= 1.966; p = 0.052

En primer lugar, se han hallado los descriptivos para ambos grupos de alumnos. Según observamos las medias de los alumnos de Infantil y Primaria son similares en todos los procesos cognitivos relacionados con la creatividad. Siendo la diferencia mayor en el proceso de flujo de ideas (a favor de los

alumnos de Infantil). Y la diferencia más pequeña corresponde a la manipulación de ideas (a favor de los alumnos de Primaria).

En segundo lugar, se ha calculado la prueba t de student para muestras independientes encontrando diferencias estadísticamente significativas en las sub-escalas de imaginación y de flujo de ideas; y marginalmente significativa en la sub-escala de incubación. En todos los casos a favor de los alumnos de Grado en Infantil, lo cual indica que los alumnos de Infantil puntuaron significativamente más alto en estas sub-escalas que los alumnos de Primaria.

Conclusiones

El presente estudio ha tenido por objetivo estudiar un conjunto de procesos creativos en una muestra de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria. Nos hemos preguntado sobre la independencia de estos procesos cognitivos, y por ello hemos estudiado la relación entre ellos, encontrando que existe una correlación de baja a moderada. Se encuentra que los procesos más "independientes" es el proceso de incubación que correlaciona de forma no significativa con los otros procesos a excepción de con generación de ideas, el proceso que parece estar más relacionado con todos los otros es precisamente el de generación de ideas. Es decir, que la fluidez ideacional se relacionaría con todos los demás procesos del pensamiento creativo como son: la manipulación de ideas, la imaginación, la sensación del fluir creativo, el pensamiento metafórico-analítico y la incubación de ideas.

Hemos visto que algunos procesos cognitivos tienen un cierto desarrollo asociado a la edad, a más edad más se utilizan los procesos de manipulación de ideas del fluir del pensamiento, la generación de ideas y la imaginación. En este sentido, como señala la literatura, puede ser que los procesos creativos se asocien a una experiencia previa así como a un desarrollo cognitivo del alumno (Sak & Maker, 2006).

Además quisimos comprobar si el hecho de pertenecer a una determinada titulación podía estar influenciando esos procesos creativos. Hemos comprobado que efectivamente, existen diferencias entre los alumnos del Grado de Educación Infantil con respecto a los alumnos del Grado de

Educación Primaria. Los alumnos de Infantil hacen más uso de sus procesos creativos que los alumnos de Primaria. Particularmente en lo referido a la imaginación y la sensación del fluir creativo, así como en los procesos de incubación, los alumnos de Infantil se permiten más tiempos muertos para la reflexión sin presionarse a sí mismos a generar una idea; esto es, toman distancia del problema con más frecuencia que los alumnos de Educación Primaria.

Referencias

Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to" the social psychology of creativity*". Boulder, CO: Westview.

Baer, J., & Kaufman, J. C. (2005). Bridging Generality and Specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of Creativity. *Roeper Review, 27, 158-163.*

De Barros, D. P., Primi, R., Miguel, F. K., Almeida, L. S., & Oliveira, E. P. (2010). Metaphor creation: A measure of creativity or intelligence. *European Journal of Education and Psychology*, *3*(1), 103-115.

Ferrando, M., Ruiz, M. J., Bermejo, R., Sáinz, M., Soto, G., Fernández, M. C. (2013). Pensamiento científico-creativo y procesos cognitivos. Paper presentado en el Congreso Internacional de ANEIS (Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação), Oporto (Portugal).

Finke, R. A. (1990). *Creative imagery: discoveries and inventions in visualization*. Hillsdale, NJ: Erl-baum.

Gibbs, R. J. (1999). Metaphors. En M. A. Runco & S. Pritzker (Eds). *Encyclopedia of Creativity* (pp. 209-221). New York: Academic Press.

Guilford, J. P. (1968). Intelligence, creativity and their educational implications: beyond similarity. *Psychological review, 97*, 3-18.

Hambleton, R. K., Merenda, P., & Spielberger, C. (Eds.) (2005). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Hillsdale, NJ: Lawrence S. Erlbaum Publishers.

Hennessey, B. A. & Amabile, B. A. (1999). Consensual assessment. En M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), Encyclopedia of creativity (1) (pp. 346-359). San Diego: Academic Press.

IBM Corp. (2011). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. Armonk, NY: IBM Corp.

Koestler, A. (1964). *The act of creation*. New York: Macmillan.

Miller, A. L. (2009). *Cognitive processes associated with creativity: Scale development and validation.* Tesis Doctoral. Ball State University.

Miller, A. L. (2013, en prensa). *A Self-Report Measure of Cognitive Processes Associated with Creativity.* Manuscrito sin publicar.

Mumford, M. D. & Norris, D. G. (1999). Heuristics. En M. A. Runco & S. Pritzker (Eds), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 807-813). New York: Academic Press.

Perkins, D. (2003). *La bañera de Arquímedes y otras historias del descubrimiento científico: el arte del pensamiento creativo*. Editorial Paidós.

Plucker, J., & Zabelina, D. (2009). Creativity and interdisciplinarity: one creativity or many creativities? *ZDM Mathematics Education, 41*, 5–11.

Romo, M. (1998). *Algunas claves para fomentar la creatividad en el aula.* Tendencias Pedagógicas. Actas del Congreso Internacional: 25 años de Magisterio en la Universidad I, 251-260.

Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2002). *El secreto de la creatividad*. Editorial Kairós.

Sak, U. & Maker, J. C. (2006). Developmental Variation in Children's Creative Mathematical Thinking as a Function of Schooling, Age, and Knowledge . *Creativity research Journal, 18*(3), 279-291.

Silvia, P. J., Kaufman J. C., & Pretz, J. E. (2009). Is Creativity Domain-Specific? Latent Class Models of Creative Accomplishments and Creative Self-Descriptions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts,* 3(3), 139–148.

Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity.* New York: Free Press.

Torrance, E. P. (1965). Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus*, 663-681.

Ward, R. B., Simith, S. M., Finke, B. A. (1999). Creative cognition. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 189-212). New York: Cambridge University Press.

Welling, H. (2007). Four mental operations in creative cognition: The importance of abstraction. *Creativity Research Journal*, *19*(2-3), 163-177.

LA NOCIÓN DE SUPERFICIE: UNA EXPERIENCIA CON FUTUROS MAESTROS

Encarnación Sánchez Jiménez, Pilar Olivares Carrillo, Ángel Cantero Tomás

(Universidad de Murcia)

Introducción

Las matemáticas son, sin duda, importantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes en todos los niveles educativos (National Council of Teachers of Mathematics, 2000). El éxito en la educación matemática de los estudiantes está directamente relacionado con el conocimiento que tengan de ella los maestros. Esta idea está apoyada por diferentes investigaciones que destacan la importancia de contar con docentes de calidad con gran experiencia en la materia que imparten (Fennema & Franke, 1992). Lappan & Theule-Lubienski (1994) llegaron a la conclusión de que los maestros necesitan tener conocimientos de matemáticas, conocimientos sobre los estudiantes y conocimientos sobre la pedagogía de las matemáticas «para ser eficaces en la elección de tareas útiles, la orquestación del discurso, la creación de un ambiente para el aprendizaje, y el análisis de su propia enseñanza y del aprendizaje de los alumnos» (p.253).

Es por todo ello que los docentes han de tener un conocimiento profundo de las ideas matemáticas fundamentales (Ma, 1999) para promover la comprensión en los estudiantes de esas ideas. Para poder juzgar si los maestros tienen tal comprensión, se les debe enfrentar a situaciones en las que tengan que aplicar sus nociones matemáticas.

El presente trabajo no es de carácter cuantitativo, sino que es parte de un estudio global cualitativo realizado a estudiantes del Grado en Educación Primaria sobre el conocimiento, la interpretación y el sentido atribuido a diversos conceptos matemáticos y, más concretamente, al concepto de superficie. Además, se ha pretendido poner en relieve la importancia del uso de objetos materiales de uso cotidiano para enseñar matemáticas. En este trabajo

se abordó una actividad experimental para contribuir, de forma estimulante para el alumno, al aprendizaje de la materia, ya que el uso de objetos manipulativos permite llevar a cabo experiencias matemáticas sin necesidad de que los estudiantes dominen las nociones básicas puestas en juego. Nuestros objetivos fueron los siguientes:

• Motivar a los estudiantes, con el fin de aumentar su implicación en el aprendizaje.

• Alentar su propio cuestionamiento sobre la materia, para que dé lugar a una visión de la matemática como algo que se va construyendo.

• Cambiar la forma en que trabajamos y que sean protagonistas activos.

• Diversificar nuestras prácticas.

Las superficies. Su tratamiento en la educación primaria.

El concepto de *superficie* es uno de los conceptos más básicos en geometría, y es por ello que cuesta definirlo. Una acepción común del término es la que proporciona la Real Academia Española de la Lengua (Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua), «límite o término de un cuerpo, que lo separa y distingue de lo que no es él», o «extensión de tierra»; la segunda de ellas se asocia con una superficie plana. La definición quinta del primer libro de Euclides (1991) caracteriza una superficie como «aquello que solo tiene longitud y anchura» (p. 191). Según el contexto, la definición puede variar, por ejemplo, Alías Linares (2002) la caracteriza como «una porción (o subconjunto) de naturaleza bidimensional dentro del espacio ambiente en el que vivimos» (p. 17), es decir, lo que caracteriza a una superficie es el hecho de ser bidimensional y poder desplazarnos sobre ella en dos dimensiones. Algebraicamente, si cada punto del espacio tridimensional viene dado por tres coordenadas, cada punto de la superficie podemos definirlo con solo dos parámetros. Topológicamente una superficie es una variedad topológica de dos dimensiones, que puede tener o no borde. En el entorno de un punto una superficie se aproxima bien por el plano tangente a la superficie en dicho punto. En el caso de una superficie plana, el plano tangente coincide con ella.

El ejemplo más común de superficie es pues el plano euclídeo y consideraremos cualquier superficie como un subconjunto suyo.

Este carácter de noción básica, en el sentido de primitiva, se observa asimismo en los libros de texto para el nivel de educación primaria, los cuales utilizan de manera implícita la noción de superficie, sin definirla explícitamente: «En la clase de plástica han hecho un coche con cuerpos geométricos. Todos ellos tienen alguna superficie curva. Los cuerpos geométricos son superficies curvas que se llaman cuerpos redondos» (Marín, 2008, p. 198); «Los cuerpos redondos son cuerpos geométricos que tienen superficies curvas» (Marín, 2010, p. 197). Previamente ha definido los prismas y las pirámides refiriéndose a cómo son sus *caras*, sin utilizar el término *superficie*.

Otro tanto ocurre con los conceptos de *superficie plana* y *superficie curva*, que no se tratan como tales, solo se menciona el término 'plana' en relación con las *figuras planas*, y es a la hora de clasificar los cuerpos geométricos cuando se alude al concepto de *superficie* curva, que se caracteriza por la propiedad de rodar: «Puede rodar en algunas posiciones [aparece dibujado un cilindro]. Tiene superficies planas y una curva» (Tomás Henao, 2008, p. 193). En cualquier caso, las superficies curvas solo están presentes al estudiar los tres cuerpos redondos tradicionales, cilindro, cono y esfera.

En cuanto a la presencia de esta noción en el currículo de la etapa primaria (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2007), el término superficie, aparece en el primer ciclo, en el bloque 3, dedicado a la geometría: «Distinción intuitiva entre superficie plana y superficie curva» (p. 26443). El resto de ocasiones en las que se menciona este término, va ligado a contextos de medida.

Se puede ver pues, que tanto el currículum oficial como los libros de texto aluden al término 'superficie' en contextos de medida, y en los bloques o temas dedicados a la medida de superficies.

Metodología

- *Contexto y diseño de la experiencia*

Se trata de una experiencia llevada a cabo con alumnos de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria, en la Universidad de Murcia, de la asignatura Matemáticas y su Didáctica I, al inicio del estudio de la parte de esta asignatura dedicada a la geometría.

El objetivo fue que los alumnos llegaran a diferenciar superficies planas y curvas, más allá de los cuerpos geométricos habituales, y que supiesen cómo caracterizarlas de manera no formal. Se partió de sus conocimientos previos sobre estas nociones para que, a partir de su cuestionamiento, estuviesen en condiciones de identificar sus propias dificultades y prever las que pueden tener sus futuros alumnos de primaria, de cara a que dispongan de herramientas para una mejor planificación en relación con la enseñanza de los conocimientos geométricos.

- *Características del alumnado*

En el trabajo previo, durante el curso, se han podido conocer las características que presentaba este grupo de alumnos. Se puede afirmar que una parte de ellos tenía un nivel básico de conocimientos matemáticos, es decir, apenas superarían los propios de la enseñanza secundaria obligatoria. Presentaban dificultades para desenvolverse en actividades que requerían comprensión y razonamiento matemático con un nivel medio de abstracción. La formación matemática recibida con anterioridad estaba sesgada hacia actividades más mecánicas y protocolizadas –para las que habitualmente no se requiere justificación- que a tareas reflexivas y de fundamentación. Frecuentemente, los alumnos tenían poca autonomía personal y demandaban la atención y la guía del profesor; en ocasiones incluso con anterioridad a la reflexión sobre el enunciado de la actividad. Todo ello conllevaba que el trabajo que realizaban fuera de clase, resultara bastante superficial, en los casos en que se llevara a cabo y, en clase, muchos alumnos se limitaban a copiar las soluciones de las actividades considerándolas como un modelo general a reproducir en futuros

exámenes. Se pudo apreciar, de la misma forma, ausencia de trabajo sistemático y continuado durante todo el curso. Unido a esto, no mostraban una especial motivación por las matemáticas y eran poco participativos en clase, por lo que cambiar esta dinámica fue uno de nuestros primeros objetivos.

- *Descripción de la experiencia*

Una vez hechos los grupos (6 grupos de entre 5 y 6 alumnos cada uno) y dispuestos cada uno alrededor de una mesa, se le proporcionó a cada grupo varios objetos de esta colección: Cilindro sin bases, ortoedro, esfera, toro, corona circular, poliedro irregular, casquete esférico (la superficie), matrioska o muñeca rusa, cono sin base, disco doblado por un diámetro en un cierto ángulo, cubos y cilindros con un agujero de una base a la opuesta (ver Figura 1).

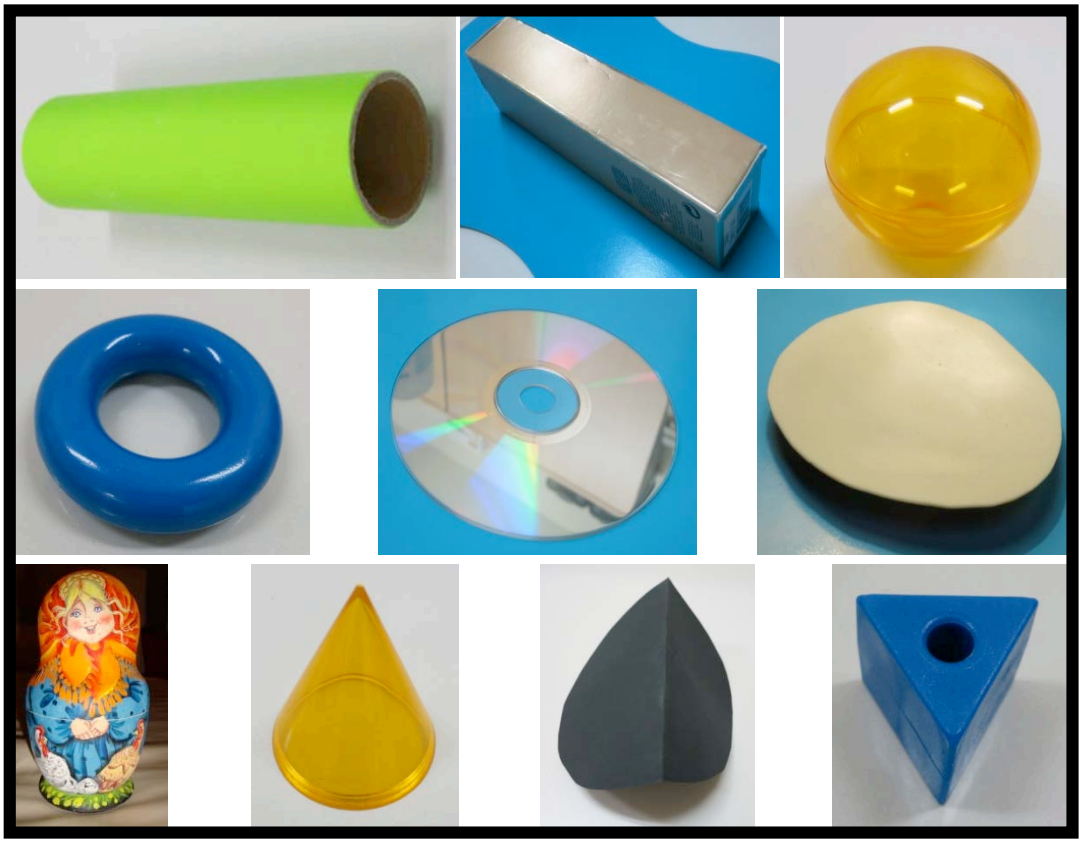

Figura 1. Colección de objetos utilizados en la experiencia

Entre los objetos había material comercial específicamente diseñado para estudiar cuerpos geométricos y también objetos de uso común, y se seleccionó

una colección que contenía tanto superficies planas como curvas, abiertas y cerradas.

La actividad se llevó a cabo en dos sesiones de 70 minutos cada una, separadas por un descanso. A cada uno de los grupos se le propuso una secuencia de tareas, de forma progresiva, conforme iban realizando cada una de ellas:

i. Primero se les pidió que hicieran montones, agrupando los objetos que compartían alguna característica, que ellos han de elegir. Después tenían que intentar explicar el criterio utilizado y revisar la clasificación hecha.

ii. Seguidamente se les solicitó que hicieran lo mismo de antes, pero sólo formando dos montones.

iii. Si no había surgido espontáneamente, se les indicaba que debían de considerar la propiedad de ser superficie plana o curva, sin que se les hayan definido explícitamente estos conceptos.

iv. Finalmente tenían que indicar qué objetos o qué superficies habían supuesto mayor dificultad o habían generado más dudas y por qué.

- *Gestión de las tareas: Reparto de responsabilidades*

Durante la realización de la práctica, el profesor organizaba en grupos de trabajo a los alumnos y, tras repartir el guión, debía proveer de todos los objetos sobre los que el alumno realizó las diferentes clasificaciones. Esta colección de objetos no se mantenía constante a lo largo de la sesión de trabajo, sino que, según las propuestas que se hacían a los alumnos, se adaptaban para provocar diferentes reflexiones y análisis en los estudiantes. También fue tarea del docente revisar las contestaciones de los alumnos para, en caso necesario, hacer las precisiones pertinentes y guiar los procesos discursivos de los grupos, aunque guardando una cierta distancia para no condicionar excesivamente las aportaciones de los participantes. Este equilibrio es una dificultad que el profesor debía valorar continuamente durante la sesión de trabajo. El tipo de interacción del profesor con los grupos de alumnos aportándoles materiales y distintas fichas de trabajo, atendiendo las

discusiones y valorando las respuestas, hacía conveniente que el número de grupos que atendía cada profesor no fuese mayor de tres.

Como las preguntas que se realizaban a los alumnos eran premeditadamente amplias, era necesario que, con posterioridad a la sesión práctica, el docente hiciese un análisis de las cuestiones con los estudiantes para acotar y aclarar los conceptos más importantes de la práctica y explicarles el sentido de la secuencia de preguntas a las que se les ha sometido. Fue manifiesta la mezcla de interés y ansiedad que presentaban algunos alumnos por saber si las respuestas que habían ofrecido eran las "correctas" ya que no disponían de un criterio externo que confirmara la bondad de éstas.

Por parte de los alumnos, debían asumir la responsabilidad de trabajar de forma más autónoma, aceptando la visión del resto de miembros del grupo y en un contexto de mayor indefinición ya que las respuestas factibles formaban un abanico mayor que en los trabajos usuales que se les proponen. También se les demandaba mayor creatividad en sus respuestas y en las justificaciones que proponían y esto no lo tenían asociado al trabajo en matemáticas. Se ha podido comprobar que el proceso de grabación de audio al que se somete cada grupo, no condicionaba, salvo en un primer momento, la expresión de las diferentes opiniones de los estudiantes. En este sentido, también se les explicó desde el principio que las opiniones particulares no iban a ser identificadas ni calificadas por el profesor sino que lo importante era aportar la opinión de cada uno para que el grupo diese las respuestas más ajustadas en cada caso.

Puesta en práctica y desarrollo

En principio tendían a agrupar juntos los objetos que recordaban a cuerpos o figuras geométricas estudiadas y a las que se había asignado en geometría un nombre concreto.

Después, un criterio que se imponía en la segunda tarea en todos los grupos –aunque no intercambiaban información entre ellos- era el de separar los objetos *'regulares'* de los *'irregulares'*. Esta distinción no estaba exenta de dificultades y provocaba bastante discusión en el seno de cada grupo, ya que la consideración de *regular* no respondía a la definición geométrica compartida

en matemáticas y que los alumnos habrían estudiado previamente, pero no recordaban. 'Regular' para ellos era aquello que tenía simetrías o bien tenía nombre conocido y que recordaban de los temas de geometría estudiados con anterioridad en otras etapas educativas. Más aún, aquellos objetos que no poseían una simetría ostensible y que no asociaban con cuerpos que estudia la geometría escolar, llegaban en casos extremos a considerar que no poseían ninguna forma:

- *Esto lo hemos visto… ¿No os acordáis? …*
- *Si, que no tenían forma... Eran…*
- *¿Amorfos?*

Otro grupo:

- *Yo haría uno* [grupo] *de regular y otro de irregular, el primero. Y luego como segundo, ya haría rectángulo…*

Además no distinguían bien algunos elementos geométricos o quizá no utilizaban con propiedad el vocabulario geométrico:

- *Los irregulares son los que no tienen los lados iguales…*

Para algunos, '*geométrico*' era lo que tenía una forma que identificaban con algo que se estudia en la asignatura de matemáticas. De nuevo surgió la idea intuitiva o ingenua de regularidad:

- *Hay cosas que son regulares y no son geométricas* [se refiere a un *toro*].
- *Eso era la corona, ¿no?*
- *Un CD*
- *Es regular en su totalidad. Según nuestra clasificación, regular.*

Otro grupo:

- *¿Por qué no clasificamos en figuras geométricas y no geométricas?*
- *Eso es lo que estamos haciendo…*
- *Eso no es geométrico, dime qué geometría tiene esto, el niño* [matrioska]

Otro de los grupos:

- *Geométrica, o sea regular.*
- *Espera, que no he terminado, ¿qué caracteriza cada clase?*
- *Que una está compuesta por figuras regulares o geométricas y el otro no.*

Mostraban olvido de nombres de figuras o cuerpos geométricos estudiados con anterioridad, incluso los más elementales, como el rectángulo:

- *Esto también lo habéis dejado fuera …*
- *Es rectángulo …*
- *¿Cómo va a ser un rectángulo si esto es un …*
- *Tiene volumen ¿no?*
- *Es un tubo, rectangular pero un tubo* [se trataba de un ortoedro].

En ocasiones se observó confusión entre nombres de figuras planas y de cuerpos tridimensionales:

- *Esto es regular. Esto ¿es?*
- *Un rollo de papel de cocina forrado…*
- *Un rollo de material escolar…*
- *¿Y esto qué es?*
- *Un cono.*
- *Un cilindro.*
- *¿Esto es un cilindro?*
- *¿Pero por qué es un cilindro?*
- *Es circular pero tiene…*
- *¡Ah! Las 3 dimensiones.*

En general, se observaba que la mayoría no era capaz de describir las figuras o las superficies caracterizándolas por sus propiedades, sólo por su nombre cuando lo conocían o cuando son figuras o cuerpos de nombre conocido. Mostraban dificultades de expresión y no lograban describir la propiedad característica de los subconjuntos formados. Cuando el profesor les demandaba que quedase un registro del criterio utilizado y de los subconjuntos formados, sugerían hacer fotografías.

- *Pero ¿hay que poner los nombres estos? ¿Y lo pongo entre paréntesis? ¿Cómo saben ellos* [los profesores] *que nosotros hemos puesto que el semicírculo es esto y no esto o esto?*
- *Porque hay que ponerlo en un sitio con el resto y se le echará una foto.*

En la tercera tarea, abordada en la segunda sesión, la dificultad mayor estuvo en la consideración de superficie plana o curva, que se veía altamente influida por la cuestión de la dimensión:

- *Planas: son superficies llanas que están limitadas, con anchura y longitud, pero no tienen grosor.*
- *Circulares: no tienen superficie plana.*

Identificar caras o superficies planas en objetos tridimensionales resultó a veces complicado, sobre todo cuando había un 'agujero' que atravesaba la cara en cuestión. En objetos que respondían a objetos geométricos comúnmente estudiados, como el prisma o la esfera, los estudiantes no presentaban dificultad para reconocer caras planas o curvas; en cambio en objetos no estudiados habitualmente, los que calificaban de 'no geométricos', mostraban bastante dificultad; por ejemplo, consideraban que una superficie plana era «la que no tiene volumen», y consideraban curvas al resto. Se ponen de manifiesto una vez más, los obstáculos relacionados con la propia definición de superficie.

La cuarta tarea se desarrolló finalmente mediante una puesta en común en gran grupo y tuvo un doble interés. Por una parte los alumnos fueron conscientes de la dificultad que entrañaban los conceptos más básicos, superior a la de otros construidos a partir de ellos y de las implicaciones derivadas de ello, de cara a su futura labor docente. Por otra parte, se mostraron muy satisfechos de la experiencia, pues aunque habían realizado actividades manipulativas anteriormente, solían ser más guiadas o a veces para aplicar conocimientos previamente adquiridos o sobre los que se había trabajado algo en la asignatura. A pesar de que ambas sesiones se llevaron a cabo la misma tarde y llegaron a resultar fatigosas, los alumnos demandaban posteriormente dedicar más clases a trabajar utilizando la misma metodología.

Conclusiones

Los alumnos mostraban una tendencia mayoritaria a denominar cada uno de los objetos por el parecido o la similitud con cuerpos que habían estudiado anteriormente en las clases de geometría, y esto influía en la clasificación que hacían.

Las clasificaciones que hacían libremente atendían a aspectos perceptivos de los objetos y, en general, a propiedades físicas, no matemáticas.

Una actividad matemática tan esencial como es la de clasificar resultaba para los alumnos no solo novedosa sino incluso, inicialmente desconcertante. El mayor problema que tenían los alumnos era caracterizar verbalmente o por escrito las clases resultantes, no solo por razones léxicas sino también sintácticas y lógicas.

El diseño experimental debe ser analizado, revisado y mejorado tras su implementación a la luz de las respuestas de los estudiantes durante la experiencia.

La intervención del profesor fue, en muchos casos, imprescindible si se requería que los grupos de alumnos discutiesen ciertos aspectos relevantes del problema de clasificación de superficies. Las situaciones de mayor riqueza analítica se producían cuando se daba la discusión de opiniones entre los miembros del grupo o entre éste y el profesor.

Las características psicológicas de los miembros del grupo eran un factor muy relevante para que se facilitase la discusión fructífera o, por el contrario, se anulase y se aceptara como válida la respuesta de un miembro particular.

Este tipo de actividad permitió al alumno comprender que las matemáticas se basan en un pensamiento creativo aplicado al análisis y la solución de problemas.

Referencias

Alías Linares, L. (2002). *El significado geométrico de la curvatura: superficies de curvatura media constante.* Murcia: Fundación Séneca.

Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Euclides. (1991). *Elementos. Libro I.* (M. L. Castaños, Trad.) Madrid: Gredos, S.A.

Fennema, E., & Franke, M. (1992). Teachers' knowledge and its impact. En I. D. (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (págs. 147-164). NY: Macmillan Publishing Co.

Lappan, C., & Theule-Lubienski, S. (1994). Training teachers of educating professionals? What are the issues and how are they being resolved? *Selected Lectures from the 7th International Congress on Mathematical Education* (págs. 249-262). Les Presses de L'Universite Laval, Sainte-Foy: In D. Robitaille, D. Wheeler, and C. Kieran (Eds.).

Ma, L. (1999). *Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the United States.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Marín, R. (2008). En *Matemáticas 4.º de PRIMARIA Tercer trimestre*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

Marín, R. (2010). En *Matemáticas 6.º PRIMARIA Tercer trimestre.* Madrid: Santillana Educación, S.L.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: The Council.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. (s.f.). Recuperado el 10 de Enero de 2014, de www.rae.es

Tomás Henao, J. (2008). En *Matemáticas 3.º PRIMARIA Tercer trimestre*. Madrid: Santillana Educación, S.L.

EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Chavarría Valdés Imelda

(Escuela Normal de Educación Preescolar, Saltillo Coahuila México)

Introducción.

Con la finalidad de presentar experiencias internacionales en el ámbito de la formación de docentes de educación infantil; además de analizar el contexto y los desafíos de la formación docente en las Escuelas Normales de México, se presenta este análisis descriptivo, en el que se plantean elementos conceptuales y contextuales relacionados con el tema.

Los docentes juegan un papel de gran importancia en el camino de elevar el nivel de los aprendizajes de los estudiantes y, por ende, de mejorar la calidad de la educación en el país; por tal motivo, es imprescindible que los sistemas educativos establezcan los mecanismos para atraer a los mejores candidatos para la docencia, a la vez de establecer las políticas de formación inicial de profesores que garanticen el desarrollo de las competencias para el ejercicio docente a lo largo de su extensa trayectoria profesional. De tal manera que cumpla con estándares profesionales de calidad que exige el nivel educativo para el cual se está formando.

El desafío central que enfrentan hoy los sistemas de educación básica consiste en la masificación de la educación; aspecto que implica la universalización de la cobertura escolar, y la respectiva incorporación de sectores anteriormente excluidos (Comunidades multiculturales, además de la atención a la población con necesidades educativas especiales). (Tenti Fanfani, 2011; Vaillant, 2010)

Metodología

Como parte de proceso metodológico que permitió la obtención de este documento final, se realizó una investigación documental que partió fundamentalmente de la bibliografía básica y complementaria en el marco de la

Especialización de Directivos de Escuelas Normales a través del IPIE UNESCO.

Asimismo, se parte de las experiencias exitosas desarrolladas en la Escuela Normal de Educación Preescolar con la finalidad de formar docentes con un perfil de calidad que respondan al reto de formar de los niños de nivel preescolar en un mundo en constante transformación.

Plantea como escenarios: el contexto Institucional de las escuelas Normales en el Marco de las Políticas educativas nacionales e internacionales, así como las condiciones para impulsar la calidad de la formación inicial de los docentes.

Parte de la premisa que expresa que “quien se integran al servicio profesional docente, debe contar con las bases teórico prácticas que garanticen la calidad y la equidad en la educación” (Emilio Chuayffet, 2014); para posteriormente, analizar de forma somera, experiencias internacionales y presentar aproximaciones para una mejor calidad en la formación inicial de los docentes.

Resultados

Latinoamérica enfrenta el reto del acelerado crecimiento económico y a la necesidad de alcanzar mayores niveles de equidad social y lograr la integración cultural.

De igual manera surgen nuevos retos frente al creciente desarrollo de la tecnología y la comunicación, lo que obliga a centrar la atención en la alfabetización informática de los docentes y a mejorar el acceso a las TIC entre los estudiantes. Aspectos que de acuerdo la OCDE (2007) muestran mayor déficit en América Latina.

Asimismo un desafío importante es el referido a la formación de ciudadanía (Terigi, Perazza y Vaillant, 2009), además de la inclusión e integración de la diversidad (OCDE, 2010).

Lo anterior ha llevado a países como México, a promover algunos cambios en el sistema de formación docentes con la incorporación de planes de estudio destinados a la atención diferenciada de estudiantes (Lic. en educación

especial), así como a la atención pluricultural (Licenciatura intercultural bilingüe).

Durante los diferentes periodos de conformación del Sistema Educativo Mexicano, la profesión docente ha adquirido rasgos específicos, resultado de un complejo proceso del cual han sido parte las necesidades cambiantes de la atención a la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y las demandas de los docentes.

Así, se han ido definiendo los rasgos que constituyen y caracterizan la carrera docente: a) los requisitos y procedimientos para la admisión a las escuelas normales; b) los programas de formación inicial; c) los mecanismos y requisitos de ingreso al servicio docente; d) las estrategias, opciones y modalidades para apoyar la actualización, capacitación y superación profesional; e) las políticas laborales y salariales que atañen a su permanencia y movilidad, y f) los parámetros para evaluar el desempeño y los correspondientes estímulos para su reconocimiento.

Con la conformación de los rasgos que caracterizan la carrera docente, se fueron instalando y creando instituciones y servicios cuyo propósito general ha sido, en principio, elevar la calidad de la formación de los maestros para asegurar, con ello, que los niños y los jóvenes logren las finalidades que persigue la educación básica.

Los diversos servicios e instituciones establecidas para ese fin presentan hoy, en lo particular y en su conjunto, importantes fortalezas, pero también debilidades y retos que impiden el logro efectivo de su propósito común. El análisis de dónde radican los aciertos y cuáles son las causas de las debilidades, impulsó al gobierno federal y a los gobiernos de los estados a plantear la necesidad de definir las líneas de una nueva política de formación docente, cuyas estrategias permitirán, por un lado, fortalecer la profesión docente, reconociendo su importante labor y el sentido social del trabajo que realizan los maestros, y por otro, contribuir desde este sector a superar los índices de atención, aprovechamiento y retención escolar en la educación básica.

Además, en todos los actores y sectores vinculados con la educación existe el convencimiento de que se a partir de la Reforma Educativa Nacional y su nuevo marco jurídico (Ley General de Educación, Ley Nacional para la Evaluación de la Educación, Ley General del Servicio Profesional Docente) se definirán las acciones a nivel nacional y local para mejorar la preparación y el desempeño de los maestros y de los cuerpos directivos de la educación básica y, por ende, impactará en la mejora de la calidad de la educación de niños y jóvenes. Puesto que el maestro es un factor clave en la formación de las nuevas generaciones y componente insustituible en la reforma de los sistemas educativos nacionales.

El contexto de la formación docente.

Como producto del diagnóstico estatal sobre la formación docente realizado en 2003 y que conforma el antecedente para el establecimiento de la Política Nacional, así como los informes estatales y la autoevaluación realizada en 2005 y 2006 para establecer el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, se reconoce que existen importantes retos en la operación y coordinación del sistema estatal de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica, y por ende dificultad para fortalecer el funcionamiento del sistema estatal; pero a la vez se señala la necesidad y la convicción para enfrentar y superar dichos retos en el corto plazo.

Los resultados de evaluación recientes (PISA) realizadas en los niveles de primaria y secundaria señalan dificultades en el aprendizaje de los niños y los jóvenes. Los resultados obtenidos en las evaluaciones hechas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a nivel internacional y las que recientemente sistematizó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) a nivel nacional, muestran que los niños y los jóvenes aún se encuentran lejos de lograr los estándares esperados para esos niveles educativos. Las deficiencias no pueden ser atribuidas exclusivamente al desempeño de los profesores; sin embargo, tampoco puede negarse la responsabilidad que tienen en el logro de los aprendizajes de los alumnos. Allí

radica la contribución que pueden hacer los programas de formación inicial y continua para mejorar su desempeño docente y, en consecuencia, la calidad en los aprendizajes de los niños y jóvenes con quienes trabajan.

Existen evidencias de que la educación básica y la formación y el desarrollo profesional de los maestros corren de manera paralela y están poco vinculados, y que los propósitos y criterios de valoración de los programas orientados a los maestros se definen, de manera prioritaria, en referencia a sí mismos o en función de una atención parcial a las demandas de un sector del magisterio.

Con el PTFAEN, las normales han reorientado sus funciones; sin embargo, se advierte la necesidad de una propuesta sistemática para profesionalizar a los docentes y directivos de las instituciones, que les permita transformar sus prácticas y asumir con mayor compromiso las tareas que les corresponden; la normatividad organizativa y laboral vigentes requieren ser reorientadas para responder a los requerimientos de las nuevas propuestas formativas.

Aún se requieren cambios para que las instituciones normalistas tengan el carácter profesional correspondiente al de una institución de educación superior dedicada a la formación de docentes.

Discusión y Conclusiones

Enfrentar el reto. La mirada hacia el futuro.

A partir de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009 (UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009), se estableció que en su condición de bien público y de imperativo estratégico para todos los niveles de la enseñanza, y por ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad, la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo

La globalización ha traído como consecuencia una nueva dinámica en la sociedad, sustentada principalmente en el conocimiento. Esto exige el replanteamiento de la educación superior, que requiere modificar su forma de operación y de interacción con la sociedad.

La educación superior requiere de un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, es decir, de elementos como: el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser), el reconocimiento de que en el proceso educativo el alumno es el actor central.

Frente a las demandas y desafíos educativos de un mundo global, diverso e interconectado las escuelas normales, como IES tiene el reto de dar respuesta para contribuir al desarrollo del país. Algunas de estas demandas son: la conceptualización y fortalecimiento de un nuevo ámbito de ejercicio docente para el maestro de educación básica. A través de un modelo de formación como profesional crítico e innovador, como un profesional del aprendizaje en y para la sociedad del conocimiento.

El Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica, propone actuar sobre diversos ámbitos de intervención e impacto del sistema de formación profesional de maestros de educación básica, como lo es: el marco normativo e institucional, la organización curricular, las orientaciones epistemológicas y psicopedagógicas, el diseño de planes de estudio, los enfoques del aprendizaje, entre otros.

Cabe hacer mención que este modelo, hace énfasis en la recuperación de la investigación educativa, en la generación del conocimiento y en la enseñanza situada.

A partir de la aplicación de la metodología de la investigación-acción participativa, es posible que la comunidad educativa de las escuelas normales se convierta en el principal agente de cambio para alcanzar la transformación de su realidad y así contribuir a la formación de los profesionales de la educación que requiere la sociedad de nuestros tiempos.

Lo anterior exige que el profesor que sea investigador de su práctica docente, cuente con una formación académica que le permita ejercer la docencia, pues esta es una tarea profesional tan o más exigente que cualquiera otra.

Con esta propuesta se pretende que el estudiante tome conciencia y asuma su responsabilidad como sujeto de su propio aprendizaje, sin esperar pasivamente

a ser enseñado; ya que se espera formar profesionales creativos y autónomos del aprendizaje.

Resulta evidente que el agente de la transformación de la escuela y del incremento en la calidad de la educación, es el docente. Sin embargo, para lograr la transformación de las prácticas a través de la docencia-investigación, se requiere, además de interés, voluntad y dedicación; de tiempo disponible, de colaboración, apertura en el entorno, comprensión e interés por parte de los colegas.

La aplicación de este enfoque exige, el establecimiento de una política de formación continua del personal académico que considere las condiciones laborales, salariales y de superación, que además ofrezca beneficios que hagan atractiva e interesante el desarrollo de una carrera académica en las instituciones formadoras de docentes.

Existen márgenes de acción en las escuelas normales, sobre las que se puede trabajar en un corto o mediano plazo, sin necesidad de esperar a que haya toma de decisiones a nivel de altos mandos educativos o de gobierno.

Algunos aspectos que pueden ser atendidos desde las instituciones formadoras de docentes son los referidos a: el fortalecimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes, los cuerpos académicos profesorales, los estilos de liderazgo de la institución, los mecanismos institucionales y las formas de diagnóstico y evaluación. Estos son dimensiones clave para construir -o consolidar, si ya existe- una cultura de trabajo basada en una lógica del compromiso, como la llama Antonio Bolívar (Denisse Vailant, 2010).

Algunas experiencias de formación docente que han sido exitosas presentan como puntos en común: la presencia de una relación horizontal de los maestros formadores con los profesores en formación, actuando como mediadores entre el saber experto del especializado y el saber práctico; de igual resultan efectivas las experiencias de aprendizaje situado a través de la investigación – acción, como una propuesta para mejorar las prácticas mediante la utilización de los resultados de la investigación. (Verzub, 2010)

La formación continúa del docente desde la concepción del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de niñas y niños en particular.

A ello deben contribuir la implementación de políticas a largo plazo que garanticen los mecanismos y las condiciones para el desarrollo profesional permanente, para continuar aprendiendo a enseñar a través de la reflexión sobre su experiencia en el aula y de la colaboración de otros más experimentados, con mayor trayectoria que pueden actuar como asesores y acompañar los nuevos aprendizajes y el trabajo sobre sí mismo que el proceso formativo requiere.

Los cambios en la formación inicial y continua de los maestros, plantean un reto, tanto a nivel de entidad federativa como de las propias instituciones formadoras. Reto que deberá ser atendido desde las escuelas normales. Esto pone de manifiesto el rol de los directivos de las como clave en los actuales sistemas de formación docente (aun a pesar de las posibles limitaciones que implican las políticas estatales y/o federales)

Se requiere impulsar una cultura profesional docente que permita un mayor nivel de satisfacción por parte de los estudiantes y los maestro, lo que implica la contribución de diferentes actores: maestros, directores de escuelas normales y de la administración educativa, así como de la sociedad en su conjunto.

Las escuelas normales (como instituciones de educación superior) han incorporado diversos mecanismos para mejorar calidad del servicio educativo que ofrecen. Entre los que podemos mencionar: El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), que se opera a través del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (ProGEN), para contribuir a elevar la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior. Asimismo, a partir del 2008 se ha impulsado el programa de los Comités Interinstitucionales para la

Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para coadyuvar al logro y consolidación de la educación normal en cada Entidad Federativa. Y por último, con la finalidad de proporcionar a las escuelas normales las herramientas para mejorar la calidad de sus procesos y servicios educativos se ha impulsado desde 2008 el proyecto Evaluación Diagnóstica de la Calidad Educativa en Escuelas Normales que imparten la Licenciatura en Educación Preescolar; además de la Certificación de procesos académicos y administrativos, como producto de la evaluación de instancias externas a la escuela normal.

La formación docente inicial y continua puede verse favorecida con la adopción de modelos exitosos con resultados satisfactorios en otros países. Cabe mencionar que en nuestro país se han realizado importantes esfuerzos con el establecimiento de un programa de fortalecimiento de las escuela normales, el seguimiento a la aplicación de los planes y programas, la incorporación de la planeación estratégica, la evaluación externa, la evaluación a través de pares, el establecimiento de un examen de admisión y de ingreso al sistema, entre otros.

A partir las Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores (Vaillant, 2010), considero que es factible recuperar las referidas a la titulación alternativa, a la articulación de la formación con los centros educativos, a la acreditación y evaluación externa de las instituciones formadoras, a la investigación sobre la práctica docente y al uso de la evidencia en los programas de formación.

La formación inicial docente, como primer punto de acceso al desarrollo profesional continuo, debe atraer a los mejores alumnos del nivel de educación media superior, mediante el fortalecimiento de canales de comunicación el nivel de educación normal, la articulación de los programas y la orientación vocacional que permita una adecuada selección de los candidatos a cursar la licenciatura en educación.

El monitoreo y evaluación permanente de los candidatos a la docencia se concentraría en las etapas de: Admisión, Aplicación de Planes y Programas, Práctica docente y Evaluación del desempeño de docentes y alumnos.

Aspectos que han sido atendidos en las EN, que requieren sistematizarse y fortalecerse para mayor impacto en formación de calidad.

Con la finalidad de mejorar la calidad de la formación inicial de futuros docentes, es pertinente continuar con la Certificación y Acreditación de las escuelas normales, mediante organismos calificados al estilo Ncate y el sistema de aseguramiento de la calidad en la formación docente, en el Estado de California (EU,1954)con un conjunto de estándares revisados regularmente.

El establecimiento de un sistema de acreditación puede resultar efectivo, a partir de estándares que midan la efectividad de las instituciones, en base a seis ejes: Conocimiento-habilidades de candidatos, Sistemas de evaluación, Experiencia en prácticas; atención-diversidad en contextos, Calificación y desempeño de formadores, Gestión y recursos.

Interesante adoptar la propuesta de estándares para la formación de Reino Unido (1994), mediante la creación de instituciones para la formación y desarrollo de las escuelas que estimulen el reclutamiento de buenos candidatos para la docencia a través de una oferta de formación de excelencia con maestros y directivos cualificados.

La investigación, componente fundamental en la formación docente, deberá orientarse desde licenciatura hasta maestría. Asimismo la titulación; además de vincular la investigación con el trabajo cotidiano de práctica docente, la transformación e innovación educativa, elaboración de propuestas académicas y la generación-aplicación de conocimiento que puede ser socializado en espacios de vinculación, mediante redes de intercambio y comunicación con otras instituciones de educación superior y de educación básica, tanto nacionales como internacionales. Como ejemplo de este tipo de experiencias, resulta satisfactorio enunciar la experiencia que alumnos de la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) han vivido al realizar prácticas profesionales en Instituciones de Educación Infantil de Murcia España; en el marco del Programa INTERJOM, y del reciente Convenio de Cooperación signado entre esta institución y la Universidad de Murcia .

La evaluación externa, así como el financiamiento gubernamental, el apoyo y asesoría técnica por parte de la Secretaría de Educación Pública puede

contribuir significativamente a garantizar la calidad, mediante el establecimiento de políticas sistémicas que consideren los factores que intervienen en la complejidad educativa.

Hay todavía mucho por hacer para mejorar la calidad de la formación inicial y continua de los docentes, a nivel de Política educativa, del subsistema de educación normal, que requieren de la toma de decisiones en las cúpulas de gobierno; sin embargo desde las escuelas normales se puede llevar a cabo muchas acciones para contribuir, en el corto plazo a fortalecer la formación de los futuros licenciados en educación, de tal manera que respondan a los retos del nivel educativo para el que están preparando y hagan frente a una sociedad en constante transformación.

Nuestros logros como Institución Formadora de Docentes

La Escuela Normal de Educación Preescolar, a más de 40 años de su creación, replantea sus horizontes con la finalidad de acrecentar sus fortalezas institucionales y, mediante la autoevaluación permanente y el trabajo colaborativo, detectar y priorizar sus problemáticas para actualizar su Proyecto Institucional.

Con la finalidad de avanzar en el camino hacia la mejora de la calidad educativa, la capacidad y la competitividad académicas de la ENEP, se han emprendido acciones con resultados favorables como:

- El establecimiento de estrategias y acciones para coadyuvar al fortalecimiento de la aplicación de los programas de estudio, centrados en el dominio de los aprendizajes por el estudiantado, a través de la sistematización inicial del programa de tutorías y asesorías académicas.
- La actualización permanente de personal y alumnado para contribuir a un mejor desempeño de sus funciones que permite hacer frente a los retos que se presentan en el trayecto formativo.
- El desarrollo acciones para contribuir al fortalecimiento de la planta académica, como la evaluación de su desempeño, el dominio de contenido de las asignaturas a su cargo y el uso de herramientas tecnológicas como apoyo a la tarea docente.

- La organización y el funcionamiento de los grupos colegiados que coadyuvan al seguimiento de los programas, las jornadas de observación y práctica de los alumnos, su proceso formativo y el desarrollo competencias para una docencia de calidad.
- La realización de intercambios académicos con escuelas normales, en los que se rescata información significativa acerca de las experiencias en la conformación de CA, de Investigación, los avances en programas: de fortalecimiento del perfil de egreso, de tutorías, de evaluación, titulación, entre otros.
- El establecimiento de redes de investigación y colaboración académica con Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional. Como es en caso del compromiso firmado entre la Universidad de Murcia, España y la ENEP.
- La promoción de acciones para el intercambio de docentes y alumnos a partir de proyectos de cooperación nacional e internacional. Como ejemplo de estos esfuerzos, cito el programa INTERJOM (Intercambio de Jóveness Maestros) con la colaboración de AECID Y DGESPE, que facilita la realización de estadías de estudiantes de la carrera de formación docente entre España y México.
- La integración y reconocimiento ante PROMEP, de un cuerpo académico en formación con dos Líneas Generales de Aplicación y Generación del Conocimiento. Así como el reconocimiento de docentes con Perfil PROMEP.
- La cultura de una evaluación y autoevaluación permanante entre los miembros de la comunidad de la ENEP como fase inicial para la acreditación del Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar.
- La Acreditación del Programa Educativo en Nivel 1 por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Y el reconocimiento como Institución de Educación Superior de Calidad, por su Gestión.
- La Certificación de procesos Administrativos y de Control Escolar bajo la Norma ISO 9001-2008.

La Escuela Normal de Educación Preescolar se encuentra en el momento propicio para apuntalar acciones orientadas a mejores logros académicos, hacia la consolidación de la planta docente y el fortalecimiento como institución de educación superior que busca la formación de calidad de sus estudiantes y futuros educadores.

Egresados normalistas que deberán responder con su preparación, a una serie de exigencias sociales que plantea la globalización, entre las que destacan: el dominio de competencias para la vida, la generación de conocimientos y la autonomía en la toma de dconocimiento

Referencias bibliográficas.

Arnaut, A.(2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, 17, 7-40.*

Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. En *Seminario sobre perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, (23-25 de agosto).

Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión de la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), 8*(2), 10-33.

DGESPE. (2009) *Modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica* Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (Documento Interno de Trabajo)

Steinberg, C. (2010). Los docentes mexicanos - datos e interpretaciones en perspectiva comparada. IIPE - UNESCO Buenos Aires y Siglo XXI.

Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasilera de Estudios Pedagógicos, 91*, 543-561.

Verzub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE - UNESCO Buenos Aires.

UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* París, (5-8 de julio).

JUSTIFICACIÓN DEL INFORME PISA

Eugenio Fernández Durán [(1)], Isabel Solano Martínez [(2)]

([(1)] Universidad de Granada; [(2)] Universidad de Murcia)

Introducción

El fracaso actual de la enseñanza española es una realidad incuestionable. Esto se debe a muy diversos motivos. Los legisladores, los políticos, los administradores, los que imparten docencia, los padres y los mismos discentes, parecen estar más interesados en su fracaso que en su éxito. Todos muestran un conocimiento erudito y parcial de las variables esenciales de la enseñanza (cómo se paga la enseñanza, qué enseñanza requieren los discentes, qué enseñanza es adecuada a la sociedad que la sostiene y la costea, cuáles son las cualidades de los discentes, qué es la libertad frente a la enseñanza…) (Fernández, Jiménez y Solano, 2010). La mayoría de los anteriores y los grupos sociales, solo ven en la enseñanza el camino para captar adeptos, por lo que no dudan en convertirla en adoctrinamiento sectario. Los que administran la enseñanza la ven como una actividad económica o como la ejecución lógica de un conjunto de técnicas de las que solo conocen su teoría… A los que imparten docencia se les exigió en su día, cierto conocimiento erudito de un "área de conocimiento" o la simple presentación de un título; pero nadie valoró su competencia pedagógica; porque ésta se supone óptima mientras no origine conflictos. En la actualidad, eruditos de las "ciencias de la educación" tratan de corregir la enseñanza; pero carecen de saber pedagógico, ya que nunca usan en su docencia las técnicas propugnadas. Estos eruditos han invertido la pirámide pedagógica, pues valoran a los que imparten docencia con opiniones de sus discentes y nunca valoran las competencias de los discentes, sobre las que poseen opiniones utópicas. Los padres viven de espaldas a todos aquellos objetivos que no sean los crematísticos y exigen que sus hijos, aunque sean zoquetes, obtengan los títulos que ellos anhelaron. La falta de autoridad docente es tal, que permite a

los propios discentes establecer los contenidos correspondientes a las asignaturas y en consecuencia, a las titulaciones (sería mas económico que el sistema les mandase los títulos a sus domicilios, según fuesen cumpliendo años).

Todas las carencias de la pedagogía española se pueden resumir en dos:

1ª. La administran eruditos que carecen de competencia pedagógica.

2ª. A todo español se le considera capacitado para hablar y opinar sobre la enseñanza y su práctica.

El presente trabajo se limitará a mostrar que las relaciones espaciales presentes en los textos de Primaria se pueden contar con los dedos de las manos; a pesar de ser muy numerosas y de que son la base del proceso de evolución mental.

Fundamento

Los sentidos corporales trasforman los estímulos recibidos en información, que es transmitida al cerebro donde se almacena. Esta información es contrastada y depurada tanto en la transmisión como en el almacenamiento (Gori, Del Viva, Sandini y Burr, 2008; Wallace, 2004).

La transformación de estímulos en unidades de información en los sentidos, así como su contraste y depuración, en su transmisión y almacenamiento, se deben a estructuras neuronales, cuyo progreso constituye la evolución mental (Shimojo y Shams, 2001). Estas estructuraciones neuronales se deben a una componente genética y a otra mental (Fernández, Jiménez y Solano, 2007). La componente genética suministra con antelación a las necesidades, algunas neuronas para que se estructure el conjunto neuronal; pero si el procesamiento mental no presenta exigencias estructurales, estas nuevas neuronas serán eliminadas por falta de uso. La motivación o exigencia mental, no solo utiliza las neuronas estructurales que proporciona la componente genética; sino que puede suministrar nuevas neuronas para establecer estructuras neuronales superiores. Este proceso, que hasta hace poco era negado de manera rotunda, está hoy ampliamente aceptado y conocido como plasticidad neuronal (Los

taxistas de Nueva York poseen registros cerebrales de ubicación espacial mucho mayores que la mayoría de las personas y mucho mejor estructurados) (Casey, Tottenham, Liston y Durston, 2005).

A partir de conjuntos de estímulos iguales o casi iguales, cada humano obtiene su estructura de clases informativas. Estas estructuras son singulares porque lo son los procesamientos. Para que los humanos puedan intercambiar información y relacionarse, será necesario que adopten niveles similares de exigencia mental; porque entonces sus estructuras informativas serán similares y constituirán un grupo. Si la mayoría de la información compartida procede de estímulos en los sentidos, la supervivencia del grupo está asegurada.

Las lenguas son conjuntos de sonidos y símbolos, que permiten a los humanos compartir la información. Las diversas lenguas muestran diferencias en los procesamientos neuronal y mental, que transforman los estímulos recibidos en información, pues sus conjuntos de palabras se asocian, siguiendo criterios de economía y eficacia, con el conjunto de las clases de información obtenidas. El conjunto de palabras de una lengua depende del conjunto de clases de información que comparten los individuos de la sociedad que usa dicha lengua y de la estructura lograda (Clark, 2004).

La mayoría de las lenguas europeas poseen una estructura bastante similar, porque tienen como origen común el latín. El latín consiguió una estructura informativa nunca antes lograda, integrando de manera coherente los logros de muchas civilizaciones anteriores. Esto es lo que corroboran los datos actuales sobre la plasticidad neuronal de las personas que dominan más de un lenguaje y los datos sobre los idiomas o hablas, desarrollados por los jóvenes, que ante sus carencias en los procesamientos neuronal y mental para obtener información, reducen el vocabulario aprendido.

De acuerdo con lo anterior la enseñanza debe estar fundamentada en exigencias que activen los procesamientos neuronal y mental, así como en el conocimiento del lenguaje que hace posible identificar las múltiples clases de información obtenida y su estructura.

Es cierto que la exigencia mental resulta muy difícil de imponer y con facilidad lleva al adoctrinamiento; pero también es cierto que toda exigencia mental

adecuada al proceso de evolución neuronal y mental del discente, no necesita imponerse.

El dominio de un lenguaje exige lograr las estructuras neuronal e informativa correspondientes a su conjunto de palabras o reconocer las clases informativas asociadas a sus palabras y su estructura. La complejidad de la civilización actual y la facilidad de sus comunicaciones, exigen un lenguaje complejo, cuyo dominio solo puede lograrse mediante la aplicación de todas las técnicas que responden a los aspectos básicos de la pedagogía. Un individuo se integrará sin problemas en una sociedad dada, si adquiere su conjunto de principios y ello solo se puede lograr mediante una actividad pedagógica de formación. La actividad de un individuo no entrañará malestar en aquellos con los que convive, si adquiere el mismo conjunto de comportamientos y esto solo se consigue mediante una acción pedagógica de educación. La integración de un individuo en un grupo específico exige que asuma el conjunto de principios de dicho grupo, que practique el mismo conjunto de relaciones y que use el mismo idioma, esto solo se consigue con el adoctrinamiento… (Fernández et al., 2010).

Material

Como material básico se han usado los párrafos en los que aparece la palabra posición de textos para la Educación Primaria:

a) Textos del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural.

"¿En qué posición están? Rodea. De frente, de espaldas." (Santillana, curso1º, p. 5).

b) Textos del área de conocimiento de Matemáticas:

“Posiciones en el espacio. Observa las posiciones y colorea: encima, debajo; dentro, fuera; delante, detrás. ” (Santillana, curso 1º, p. 7).

“Posiciones en el espacio. Observa y colorea: la niña que está arriba. El cajón de abajo…” (Santillana, curso 1º, p. 22).

c) Textos del área de conocimiento de Educación física:

“Cuando te desplazas, normalmente utilizas dos puntos de apoyo, los dos pies. Los niños pequeños en cambio, antes de caminar gatean, y usan cuatro puntos de apoyo para desplazarse en posición de cuadrupedia.” (Teide, curso 3º, p.35)

“¿Lo probamos? Dibuja la posición que creas que es más difícil de mantener y la que creas que es más difícil para desplazarse.”(Teide, curso 3º, p. 36)

La palabra posición designa aquella relación concreta que alguien o algo tiene respecto de un conjunto concreto. Posición de una persona o de una familia en su estructura social, posición de una piedra respecto de la superficie terrestre en la que se encuentra, respecto de la zona agrícola en la que está enclavada, posición o postura de un cazador en una batida de caza, posición mental respecto a una identidad de cualquier tipo o clase (posición mental respecto a los toros, a la libertad, a la política… respecto a lo que opinan o expresan los que le rodean…). La única posición que posee determinación es la relación espacial entre puntos (Fernández, Jiménez y Solano, 1997). La posición de un punto dado respecto de otro que se toma como centro de referencia, es la distancia mínima que hay entre el centro de referencia y el punto dado, tomada con dicho orden u orientación. En la determinación de la orientación se utilizan las técnicas polar y coordenada. La coordenada se basa en un sistema de ejes que forman un triedro trirrectángulo en los que se toman orientaciones desde el vértice del triedro. Las tres aristas de dicho triedro se designan usualmente como ejes x, y, z y las orientaciones correspondientes a dichos ejes se designan usualmente con los símbolos $\hat{\imath}$, $\hat{\jmath}$, $\hat{k}$.

Entre los contenidos de las posiciones más simples, como son las propias relaciones espaciales de asimetría de los cuerpos y en consecuencia del niño (delantera, espalda, derecha, izquierda, cabeza, pies, trasero, pecho…) y la anterior posición que admite determinación, hay un duradero e intenso proceso de disociación de la información, que tiene al menos estas etapas seriadas. Aquella en la que el niño establece su asimetría (sus relaciones espaciales propias o intrínsecas), aquella que surge al manipular el niño algunos de los cuerpos que le rodean (relaciones espaciales de proyección), aquella que surge de todos los cuerpos que el niño divisa y puede establecer contacto

(relaciones espaciales de contacto), aquella que surge de todos los cuerpos que el niño divisa y recuerda (relaciones espaciales generalizadas), aquella que surge de todos los cuerpos que el niño imagina (relaciones espaciales generales) y la que el niño establece entre sus identidades mentales (relaciones espaciales abstractas). En cada una de estas etapas se delimitan nuevas clases de información y se reestructura su conjunto, no solo en el bloque informativo que contiene las relaciones espaciales; sino en todos los otros bloques informativos obtenidos a partir de los estímulos recibidos en los sentidos corporales (Fernández y Solano, 2012). Simultáneamente, las clases informativas obtenidas se van depurando de sus componentes emocionales y se van delimitando las clases de información convenidas (valores familiares, sociales…). El bloque informativo relacionado con la procreación escapa a dicho proceso, porque surge con posterioridad.

La división de los contenidos en áreas de conocimiento, para la etapa pedagógica correspondiente a la enseñanza obligatoria primaria, es contraria a la evolución mental de los discentes. Porque equipara la información del medio natural o información física obtenida de estímulos recibidos en los sentidos corporales, con las informaciones familiar, social y cultural, que son informaciones convenidas y emocionales. Las informaciones del medio natural son similares para todos los humanos, mientras que las informaciones familiares, sociales… son distintas para cada grupo e incluso dentro de un mismo grupo no todas son compartidas por sus miembros. Las informaciones familiares, sociales… deben adecuarse a las informaciones del medio natural para asegurar la supervivencia, mientras que la adecuación inversa es destructiva. Dicho de otra manera, tanto el medio natural como el contexto familiar, social y cultural, son básicos y fundamentales; pero como lo familiar, social y cultural, se basa en convenios y emociones, es su presencia constante lo que el niño necesita para adecuar su conducta a ello; mientras que el medio natural debe explorarlo para poder desarrollar su actividad mental (Cosco y Moore, 2009; Wells, 2000).

La división de contenidos en áreas separa la información física o del medio natural, de su determinación (la matemática), pero lo que el niño necesita en esta etapa pedagógica es el uso concreto y correcto del lenguaje general

social. Esto incluye junto al lenguaje genérico aquellas partes de los lenguajes específicos socialmente generalizados; pero no aquellos componentes no generalizados ni con utilidad social. El niño debe aprender los números y su uso, lo que es la energía y su uso, lo que son los alimentos y su uso…; pero no las teorías lingüísticas, matemáticas, físicas, químicas, biológicas…

El área de conocimiento nombrada como “educación física” no tiene entidad como tal, ya que es una práctica surgida de la mala ordenación de la etapa pedagógica correspondiente y heredada de órdenes sociales anteriores. El niño de esta etapa necesita ejercitar su cuerpo jugando (Ginsburg, 2007; Pellegrini, Dupuis y Smith, 2007), pero el tiempo que debía dedicar a ello lo tiene que emplear en desplazarse, en manejar instrumentos electrónicos, en memorizar las tareas que se le imponen por falta de prácticas didácticas…

Los contenidos dados a la posición, en las áreas de matemáticas y educación física, pertenecen al medio natural. Esto supone iteraciones innecesarias que el niño está obligado a registrar cerebralmente en zonas distintas (la distribución de su almacén mental está pésimamente diseñada).

La actual información familiar, social y cultural, carece de la necesaria estabilidad para que el niño la comprenda y la acepte. A esto se une la falta de pedagogos que los guíen tanto en su evolución mental como en su adaptación social y cultural, porque la familiar nadie se la puede proporcionar, si la familia no es estable.

Los anteriores párrafos de los textos suelen ir acompañados de esquemas. Es cierto que una imagen, una figura, una caricatura o un esquema vale mas que mil palabras; porque cualquiera de aquellas contiene mas información que las mil palabras; pero resulta que aquellas poseen dicha información globalizada, mientras que cada palabra corresponde a una clase de información. La información de las mil palabras quizás no sea tan completa como la contenida en un simple esquema; pero la información contenida en las mil palabras puede ser trasmitida y está estructurada. Esta estructura depende del proceso seguido para conseguir competencias y se manifiesta por la capacidad de raciocinio. Lo que pretende la pedagogía en la etapa obligatoria y primaria es, que el proceso para adquirir todo tipo de competencias, sea el más adecuado

para que los discentes se integren plenamente en la sociedad en la que viven. En consecuencia, las imágenes, figuras, caricaturas y esquemas, no favorecen el proceso que disocia y estructura las clases de información y puede enmascararlo con facilidad, por lo que su presencia en textos pedagógicos debe ser muy limitada o erradicada.

La importancia de las relaciones espaciales en el proceso de la evolución mental y las numerosas clases de información que generan (Fernández, Jiménez y Solano, 2001), no tiene correspondencia alguna con la extensión que le dedican los textos actuales.

El uso del lenguaje

Además de ser ínfimo el número de las relaciones espaciales mencionadas, los párrafos en los que aparecen presentan un uso del lenguaje gramaticalmente incorrecto, inadecuado, incompleto e incluso con algunas faltas ortográficas.

En el primer texto, "¿En qué posición están? Rodea. De frente, de espaldas" (Santillana, curso 1º, p. 5), la pregunta inicial es inadecuada, porque no se puede enseñar al niño lo que ya sabe. Pero es que además es inútil, porque el resto, "Rodea. De frente, de espaldas", contiene toda la información que se da. En este resto, el contenido de la palabra rodea está indeterminado, pues no indica cómo debe rodearse (con un hilo, con un lápiz, con el trazo de un lápiz…). No es correcto usar la palabra rodea en textos, pues todo trazo que se haga en ellos lo dejará inútil (sería correcta en una libreta de ejercicios). Por otro lado, los contenidos de "De frente" y "de espaldas" no se pueden rodear, pero sí se pueden rodear los grafismos anteriores y las "figuras que estén de frente" y las "figuras que estén de espaldas". La lámina que está próxima al párrafo ha impedido que se redacte de manera explícita, perdiendo la oportunidad de enseñar al niño el uso correcto del lenguaje. "De frente" y "de espaldas" son relaciones espaciales; pero no son generales, pues solo son aplicables a las identidades asimétricas (dos esferas nunca estarán de frente ni de espaldas) y ello obliga a hacer explícitos los nombres de las identidades que las poseen. También cabe mencionar, que estas relaciones espaciales solo contienen información de la orientación, por lo que al imponerle al niño que las

recuerde como posiciones, es inadecuado ya que va contra el objetivo primordial del lenguaje, que es la trasmisión económica y eficaz de la información. Pero es que además, va en contra de lo que es el objetivo primordial de esta etapa pedagógica: lograr que los niños usen correctamente el lenguaje. El niño usará bien el lenguaje si se le suministran las palabras correctas para que identifique las clases de información que va obteniendo; pero el texto parece más interesado en que el niño conozca palabras sin importar su uso.

En el segundo texto, la frase “posiciones en el espacio” es inadecuada. Las posiciones pueden ser espaciales, sociales, familiares, laborales… La magnitud física posición es la concepción abstracta de las relaciones espaciales y es función de las variables distancia y orientación. Si esta posición es de un cuerpo con movimiento recto y está referida a un punto de su trayectoria, se conoce como “posición en un espacio unidimensional”. Si es de un cuerpo que se mueve en un plano, referida a un sistema bidimensional con centro en dicho plano, se denomina “posición en un espacio bidimensional”. Pero si es de un cuerpo que se mueve en el espacio, referida a un sistema tridimensional dado, se conoce como “posición en el espacio”. Luego, la expresión “posiciones en el espacio” en un texto de primaria no es adecuado. El uso de la palabra posición en la frase “observa las posiciones y colorea” es inútil, porque la frase “observa y colorea” trasmite al niño la misma información. En el otro párrafo posterior el autor reconoce esta inutilidad eliminándola. Este uso inadecuado de la palabra posición actuará de barrera cuando se enseña su correcta concepción. A la palabra “colorea” le es aplicable lo dicho antes para la palabra rodea. Nuevamente se usa mal el lenguaje, porque se pueden colorear figuras; pero no “el encima”…

Carencias en los párrafos del tercer texto. No se puede dibujar la posición. En un texto para niños que están aprendiendo el uso correcto del lenguaje es inadmisible que vaya implícita la identidad que debe dibujarse en una posición dada. Es incorrecto escribir que los pies son puntos o que al desplazarse se utilizan dos puntos de apoyo o que los niños al gatear utilizan cuatro puntos de apoyo. El uso de la palabra desplazarse es incoherente con la frase anterior, porque desborda la limitación explícita que contiene. La frase “dibuja la

posición que creas que es más difícil de mantener y la que creas que es más difícil para desplazarse" no solo pide que dibuje algo que no se puede dibujar, como ya se ha expuesto; sino que pide un imposible, no solo porque el niño no ha disociado aun las informaciones que le permitirían emitir una opinión; sino porque hay multitud de posiciones de las personas que son difíciles de mantener y valorar cuál de ellas es "la mas difícil" resulta imposible. Aquí hay otra carencia en el uso del lenguaje, porque el autor supone que el niño lector asumirá las limitaciones que impone a las posiciones del niño. La palabra cuadrupedia no está reconocida por la RAE (lo correcto sería cuadrupedal o cuadrúpeda).

Conclusiones

Los textos analizados usan tan pocas palabras asociadas a relaciones espaciales y tan mal, que no solo ocultan su enorme número, su diversidad de clases y su progresiva estructuración; sino que impiden el progreso mental, porque en ellos no aparecen relaciones espaciales de la clase básica y fundamental que describe la asimetría geométrica de los cuerpos, ni las que el niño establece al manipular cuerpos, ni las que el niño debe aceptar para manipular cuerpos… En consecuencia al niño no se le ayuda a reconocer sus relaciones espaciales propias (su asimetría corporal), que sus relaciones espaciales con los cuerpos están condicionadas por ella, que sus relaciones con los cuerpos dependen de las asimetrías de ambos y de otras condiciones asimétricas (peso, orientación de la gravedad…), etc.

El uso de tales textos muestra el desconocimiento profundo de las relaciones espaciales y de su importancia en el progreso mental, no solo de los autores; sino de los editores, de los que han elegido dichos textos y de toda la administración en general.

Los buenos pedagogos siempre han defendido el contacto del niño con la naturaleza (Manjón, 1948; Palacios, 1979), porque dicho contacto obliga al niño a interactuar y disociar las relaciones espaciales, que es información física, de todo lo demás. Las condiciones tecnológicas y sociales impiden que la actuación del niño le exija dicha disociación con rigor y como la enseñanza

tampoco la exige, sus logros estructurales del procesamiento mental son pobres. Esto es lo que confirman los datos del último Informe PISA (MECD, 2013), sobre el nivel que logran los estudiantes españoles en distintas competencias, al final de su etapa pedagógica obligatoria. También está corroborado por las carencias de la juventud actual en los ámbitos de lo social, cultural, familiar…

La técnica usada en estos textos es opuesta a la que este niño necesita, porque aquella trata de confirmar que el niño conoce una clase informativa concreta, pero lo que este niño necesita es establecer dicha clase informativa y asociarle la palaba adecuada.

En la actualidad, los niños que ingresan en la enseñanza obligatoria poseen acervos de clases informativas muy dispares, porque las aprendidas en la familia han disminuido y han aumentado, gracias a los dibujos animados, las de etapas posteriores, aunque éstas solo poseen contenido emocional. Esto será un gran obstáculo a la labor docente, si ésta no lo pone de manifiesto al iniciar esta etapa pedagógica y parte de la base común a todos los discentes de cada aula.

Referencias bibliográficas

AA.VV. (2008). *Conocimiento del Medio (1er Curso). Proyecto La Casa del Saber.* Madrid: Santillana.

AA.VV. (2008). *Matemáticas. Proyecto La Casa del Saber (1er Curso).* Madrid: Santillana.

AA.VV. (2010). *Educación Física. Proyecto Tornasol* (3er Curso). Madrid: Teide.

Casey, B.J., Tottenham, N., Liston, C. y Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: what have we learned about cognitive development? *TRENDS in Cognitive Sciences, 9*(3), 104-110.

Clark, E.V. (2004). How language acquisition builds on cognitive development. *TRENDS in Cognitive Sciences 8*(10), 472-478.

Cosco, N. y Moore, R. (2009). Sensory integration and contact with nature: designing outdoor inclusive environments. *The NAMTA Journal, 34*(2), 159-177.

Fernández, E., Jiménez, E. y Solano, I. (1997). Análisis del concepto de posición en la enseñanza obligatoria básica. En R. Jiménez y A.M. Wamba (Eds.), *Avances en la Didáctica de las Ciencias Experimentales.* (pp. 135-143). Huelva: Universidad de Huelva.

Fernández, E., Jiménez, E., Solano, I. (2001). Desarrollo de los códigos relacionados con el espacio geométrico en el niño. En M. Martín Sánchez & J. G. Morcillo Ortega (Eds.), *Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales. (*pp.359-364*).* Madrid: Nivola.

Fernández, E., Jiménez, E. y Solano, I. (2007). La primacía de la información física, en M.C. Carrión y otros (Eds.), *XXXI Reunión Bienal de la Real Sociedad Española de Física y 17º Encuentro Ibérico para la Enseñanza de la Física. Comunicaciones científicas. ENS-12.pdf.* Granada: R.S.E.F.

Fernández, E., Jiménez, E. y Solano, I. (2010). La enseñanza general y algunas de sus variables. (Justificación de las dificultades de la enseñanza actual), en Consejo Escolar de la Región de Murcia (Ed.). *Nuevas tendencias en la enseñanza de las ciencias y las ingenierías* (pp. 429-438). Murcia: CERM.

Fernández, E. y Solano, I. (2012), Conceptuación de la materia, en J.M. Domínguez Castiñeiras (Ed.). *XXV Encuentro de Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 315-324). Santiago de Compostela: Univ. de Santiago de Compostela

Ginsburg, K.R. (2007). The importante of play in promoting healthy child development and maintainig strong parent-child bonds. *Pediatrics, 119*(1), 182-191.

Gori, M., Del Viva, M., Sandini, G. y Burr, D.C. (2008). Young children do not integrate visual and haptic information. *Current Biology, 18*(9), 694-698.

Manjón, A. (1948). *Lo que son las Escuelas del Ave-María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas.* Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María.

MECD (2013). PISA 2012. *Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y Contexto. OCDE.* http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310

Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar, "Críticas y alternativas".* Barcelona: Laia.

Pellegrini, A.D., Dupuis, D. y Smith, P.K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review, 27*(2), 261-276.

Shimojo, S. y Shams, L. (2001). Sensory modalities are not separate modalities: plasticity and interactions. *Current Opinion in Neurobiology, 11*(4), 505-509.

Wallace, M.T. (2004). The development of multisensory processes. *Cognitive Processing, 5*(2), 69-83.

Wells, N.M. (2000). At home with nature: effects os "Greenness on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior, 32*, 775-795.

LA LITERATURA INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA. REFLEXIONES SOBRE LAS TENDENCIAS ACTUALES

Eduardo Encabo Fernández (1), Isabel Jerez Martínez (2), Lourdes Hernández Delgado (1)

((1) Universidad de Murcia, (2) Universidad de Castilla-La Mancha)

Introducción

El texto que se presenta tiene la intención de mostrar la relevancia de la Literatura Infantil en la formación de maestros, tanto en la especialidad de Educación Infantil como en la de Educación Primaria dado que la formación lectora es una preocupación del área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por ello, desde nuestro punto de vista su concepción y tratamiento va más allá de la escolaridad obligatoria y entronca con el denominado aprendizaje permanente (Consejo de Europa, 2006). Pensamos que los docentes deben ser los principales modelos de lectura para su alumnado y tienen que formarse para esa misión. Las reflexiones que desde este texto deseamos realizar tienen que ver con la impresión generalizada que en los reseñados niveles se posee de la Literatura infantil y, de igual modo, cómo afecta dicha situación al formador de formadores que se encuentra con un panorama muy concreto en el que, en muchas ocasiones, lo comercial se antepone a lo educativo.

Nuestra preocupación es que puedan ejercer, además de su papel de mediadores del conocimiento, un puesto como mediadores de la lectura (Cerrillo, 2007). El profesorado que no lea no podrá inculcar al alumnado el valor de la lectura. Referirnos a Literatura Infantil y Juvenil supone adentrarse en un ámbito que se encuentra en continua expansión y es que la laxitud de su definición y la variedad de textos que se van incorporando a la misma hace que acotar este tipo de Literatura y aproximarse a ella se convierta en todo un reto. No podemos obviar su relativa juventud ya que poco más de dos siglos

contemplan el reconocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil; la historiografía se convierte pues en un obstáculo para una adecuada consideración social de la misma. Pese a que existen aportaciones que tratan de reflexionar sobre el estado de la cuestión (Colomer, 1999; Cerrillo y García Padrino, 2000, Etxaniz, 2004 y 2008) sigue siendo complicado contemplar una historia sólida de esta modalidad literaria. Siempre el conflicto emerge cuando nos planteamos si podemos segregarla de la Literatura general y convertirla en algo específico. González Gil (1979, p. 278) menciona:

> "Literatura General y Literatura Infantil tienen unas características comunes; pero, a veces, no es suficiente añadir unas notas diferenciadoras para clarificar nuestra cuestión. La realidad es compleja y observamos hechos como el siguiente: se encuentran niños y adultos que se identifican y satisfacen con obras literarias idénticas, o una obra literaria gusta a un adulto y a varios niños... ¡Difícil delimitación la que tiene que contar con el gusto y la libertad del arte!"

En anteriores aportaciones (López Valero, Encabo y Jerez Martínez, 2013), hemos debatido acerca de la naturaleza de los textos de Literatura Infantil, indagando sobre su inspiración infantil y dudando de su intención inicial de ser destinada a niños. Existen claros ejemplos (*Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez*, los cuentos* de Perrault y de los Grimm e incluso *El Principito de* Saint Exupéry, *Alicia en el País de las Maravillas de* Carroll *o Peter Pan* de Barrie podrían ser puestos en cuarentena tras una lectura profunda) cuya concepción y desarrollo les hace insertarse en la Literatura y no en el ámbito infantil. Sin embargo, el factor audiovisual (efecto Disney, HBO *et al.*) y el *merchandising* asociado moldean el pensamiento colectivo e inculcan tanto a profesorado como alumnado que el texto es infantil. En otro texto previo (Encabo y Jerez Martínez, 2013), comentábamos el lugar específico que en el ámbito social se le confiere a la Literatura Infantil. Y recabábamos datos relativos al consumo en el sector que crecía en volumen y en valor casi el triple que el total del sector del libro, señalando pues que la Literatura Infantil y Juvenil ha atravesado un momento de gran expansión, incluso ha mostrado una fortaleza superior al resto de sectores del libro. Muchos factores intervienen en la configuración de estos datos favorables, pero uno de los principales tiene que ver con la aparición de *fenómenos* que crean una categoría literaria propia y específica

que aborda temas fantásticos o que girando la trama en torno a un personaje propicia una cantidad ingente de libros.

Encontramos ejemplos de estos fenómenos en literatura infantil con *Geronimo Stilton, Kika Superbruja o Las Tres Mellizas*. También el *Fantasy Terror* de Stephanie Meyer (*Crepúsculo*) o las *School Stories* con ciertos ingredientes como las realidades paralelas, la eterna lucha del bien contra el mal y la magia como elementos que atrapan a los preadolescentes en las mediáticas obras de *Harry Potter* (J.K Rowling).

Otra dimensión que no queremos olvidar en esta introducción tiene que ver con la mezcla de formatos textuales que propicia cierta confusión en los usuarios de Literatura Infantil. Así, no es extraño aludir a un determinado texto y que éste sea conocido por su versión fílmica, con las variaciones que ésta incluye. Podemos observar la obra de Paolini*, Éragon*, o *La materia oscura (La Brújula dorada)* de Pullman*,* el *Mago de Terramar* de Le Guin (con versiones de dibujos animados y cine) o los textos de Tolkien o G.R.R Martin. El debate es evidente, ¿se pueden incluir estas versiones cinematográficas en el acervo de conocimiento sobre literatura infantil? Académicamente podría parecer no adecuado desde la perspectiva de la cultura letrada de la Ilustración que desemboca en lo que hoy sucede social y culturalmente, la alfabetización mediática, las historias *collage* (*Oz un mundo de fantasía*) que retoman la divergencia, la teoría polisistémica y la transdisciplinariedad que hemos de tener en cuenta en la práctica educativa si realmente queremos partir de conocimientos previos del alumnado para poder acercarlos a la palabra escrita, a la fuente primigenia de todo ese torrente de historias que acaece en la era del receptor activo y de la comunicación instantánea y en directo. Esta segunda opción provoca un planteamiento distinto del acto lector. Acostumbrados a manejar textos impresos, la mezcla de formatos supone un reto para la docencia. Si el profesorado que forma a los futuros maestros y los propios docentes en formación opta por combinar distintas modalidades como puedan ser la referida a los textos físicos y los fílmicos, esto supondría un importante desafío para la educación, pero, sin duda, sería una actualización y adaptación a los tiempos.

Autores como Mendoza (2005) nos han revelado su impresión relativa a que la Literatura Infantil no debe ser enseñada sino disfrutada, alejándose en gran medida de la utilización de este tipo de Literatura dentro de las aulas. Por el contrario en diferentes publicaciones también se ha defendido la importancia de la Literatura Infantil, su carácter transversal y, por ende, su inclusión como recurso fundamental en los diseños educativos. Tomando partido por la segunda de las opciones pensamos que es un elemento importante en la formación de maestros.

> "El lenguaje no es algo que se posee como una herramienta más, sino que es algo que se habita, (Heidegger) y por tanto, tenemos que invitar a los neolectores a que descubran los libros y las lecturas de todo tipo que quieran habitar, con la ayuda, en su caso, de mediadores de lectura, no de simples patrocinadores o empresas que canalicen tendencias de mercado. El pensamiento crítico siempre enseña a desconfiar de los significados y estereotipos, y por extensión, también de los patrocinadores de la alfabetización (D. Brandt) cuando se presentan de forma excluyente o manipuladora." (Martos Núñez y Campos, 2013, p. 10-11)

La Literatura Infantil y Juvenil en la formación de profesorado

Actualmente nos encontramos ante una curiosa situación pues hemos pasado de la era de la lectura a la era del lector, del receptor, donde hemos de abordar la lectura y la escritura desde una perspectiva transdisciplinar. En el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria encontramos (o esperamos encontrar) sujetos que abordan la lectura desde la transliteracidad, es decir, donde se produce una síntesis entre la habilidad textual clásica y la habilidad en diferentes tipos de medios (alfabetismo multimedia), pero mientras que la habilidad textual es secuencial, la habilidad mediática exige interactividad, participación. Hemos de superar la oposición entre lo impreso y lo digital si queremos abordar positivamente la formación literaria del profesorado. Para ello el mediador ha de remitir a las fuentes que supondrán un enriquecimiento en el proceso y en la aproximación a la literatura infantil y juvenil.

Toda vuelta de tuerca supone una visita a los clásicos, al origen. La intertextualidad como herramienta necesaria en el aula, y para ello es inevitable

transitar por las palabras en sus formatos múltiples otorgando herramientas literarias y educativas para poder trabajar en las aulas actuales y para las aulas del futuro. Evidentemente, la lectura no fragmentaria supone un horizonte al que llegar hoy dadas las características sociales, comunicativas y culturales, así como tratar de presentar de modo atractivo los textos escritos para favorecer la comprensión (la narrativa digital funciona también en los primeros niveles educativos). Esto debe ayudarnos a llevar al alumnado a la palabra escrita para que puedan habitarla, captar la esencia de la literatura. Tratar de crear espacios para compartir las lecturas es esencial en la época del lector conectado, de la cibercultura.

En lo que concierne a la formación de maestros, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria ha sido contemplada la materia Literatura Infantil en los planes de estudios confeccionados recientemente. Tanto los antiguos planes como los estudios de grado, contienen materias denominadas Literatura Infantil (por ejemplo, en la Universidad de Castilla La Mancha encontramos esta denominación en el Grado de Educación Infantil y en el de Educación Primaria, dentro de Didáctica de la Literatura uno de los bloques de contenidos a desarrollar es Literatura Infantil) o bien, dicha denominación es sustituida por géneros contenidos en la materia o aspectos estrechamente relacionados con la misma (en la Universidad de Murcia en Educación Primaria la asignatura que la contiene es *Escritura creativa y promoción de la lectura* mientras que en Educación Infantil se desglosa en *Didáctica de la narrativa y la poesía infantil* así como *Didáctica de la dramatización infantil*). En cualquier caso, la asignatura debe estar contenida en dichos planes, pero desde nuestro punto de vista no son tan relevantes los títulos que se pueden tratar en la misma -prácticamente se desiste de la idea de tratar de llegar a un consenso en cuestiones de canon- sino que lo fundamental es infundir en ese alumnado, futuro profesorado, la comprensión de sus rasgos literarios, de manera que sea capaz de seleccionar de entre los materiales que encuentra, aquellos en los que prima lo puramente literario, estético y pueda ir configurando un corpus o adaptando textos apropiados para su posterior uso o presentación y aplicación en el aula según las características del nuevo alumnado de educación infantil y primaria.

Recurriendo al ámbito escolar, diremos que en la etapa Infantil y en Educación Primaria tanto las cuestiones infantiles como juveniles, los cuentos, los textos fantásticos, las poesías, el cómic, llegan a conformar un ubérrimo corpus textual que da como resultado el reconocimiento de la Literatura Infantil y Juvenil. No podemos olvidar la presencia de los álbumes ilustrados, íntimamente relacionados con la formación, concretamente con la alfabetización visual. Todos ellos se convierten en un recurso didáctico de gran utilidad para el profesorado, ya que en él se encuentran reflejados buena parte de los contenidos curriculares que deben desarrollar a lo largo de los distintos ciclos. Dichas producciones (una de las atribuciones que se hace a este tipo de literatura es la de su vinculación con el arte) son sinónimo de labor lingüística y literaria; en ellas se trabaja vocabulario, estructuras gramaticales, aspectos no verbales... Por otra parte, no se destierra la cara lúdica de la utilización de estos textos ya que la atención que generan, la emoción y el ritmo vivo y ágil, motivan que el entretenimiento sea una realidad.

A continuación, mencionamos y analizamos los títulos de la Literatura Infantil y Juvenil que han sido galardonados en los últimos quince años. Entre ellos hallamos que en el año 1998 Elvira Lindo lo obtiene por uno de los libros protagonizado por *Manolito Gafotas*. En 2004 Gustavo Martín Garzo es galardonado por la obra *Tres cuentos de hadas*. En 2007 Jordi Sierra i Fabra lo gana por su obra *Kafka y la muñeca viajera*. En 2010 Eliacer Cansino lo obtiene por *Una habitación en Babel*. En 2012 es Laura Gallego quien merece el premio por el libro *Donde los árboles cantan*; y el último premiado ha sido César Mallorquí por *La isla de Bowen*. Estos textos tienen un rasgo común y es que están más próximos al mundo juvenil que al infantil. Este hecho redunda en nuestra reflexión relativa a la dificultad de definir acertadamente la Literatura Infantil, y ante todo, la problemática concerniente al reconocimiento de dicha literatura como ente autónomo. De igual modo, si consultamos al colectivo de maestros en formación o en activo por la obra juvenil *Crepúsculo* con sus cuatro libros: *Crepúsculo, Luna Nueva, Eclipse y Amanecer,* sí es factible hallar una respuesta positiva al conocimiento y lectura de los mismos. Dos textos que se dirigen a un público más joven, es decir, más centrado en Educación Primaria son *Kika Superbruja* y *Geronimo Stilton.* Estos dos personajes son

claros referentes para esta edad. Cuando consultamos al alumnado en formación (maestros Grado de Educación Infantil y Educación Primaria) es sorprendente comprobar cómo hay cierto desconocimiento de dichos personajes. Más conocida es la obra de Roald Dahl. En un punto intermedio encontramos la obra de J. K. Rowling, ya que *Harry Potter* puede ser considerado como referente infantil y juvenil, ya que la progresión de los libros supone que lectores de ambas edades puedan aproximarse a las peripecias del mago de Hogwarts.

Como podemos apreciar, hay una tendencia más juvenil que infantil en este tipo de literatura, ya que los textos que se ofrecen a un público más joven tienen que ver más con la labor comercial procedente de lo audiovisual. Es frecuente hallar libros que son productos derivados de series de televisión (por ejemplo, *Peppa Pig, Dora Exploradora o las Monster High*) o directamente son la transposición de películas que, inicialmente, han sido únicamente concebidas como texto fílmico. Cabe pues la reflexión concerniente al tratamiento de este tipo de literatura en la formación de los maestros, ya que hay que valorar si propiciar un cambio de entendimiento de la misma o mantener la relativa indefinición que existe, pues como hemos afirmado, el lenguaje se habita y es nuestro deseo invitar a los neolectores a que descubran los libros y las lecturas, para que las habiten crítica y completamente, pese a o gracias a las hibridaciones propias del siglo XXI. Ese es el reto hoy, llevarlos al origen para que completen su visión de las historias, propiciar la búsqueda intertextual y puesto que nos hallamos en la era del lector, formar lectores competentes en el hoy (cultura posletrada, que coincide en muchos aspectos con la cultura preletrada: literatura cambiante, como la oralidad y colectiva) y para el mañana con todas las herramientas de las que disponemos y la consecuente recontextualización que requiere el momento educativo actual.

Conclusiones

En esta sección de la aportación queremos realizar una serie de valoraciones basadas en aspectos que consideramos clave en la concepción de la literatura infantil en el proceso de formación de maestros de Educación Infantil y

Educación Primaria. En primer lugar, es nuestro deseo ahondar en las cuestiones que tienen que ver con la actitud crítica de los mismos hacia la lectura, y más concretamente con los textos infantiles. Si tratamos Literatura, debemos saber distinguir los libros comerciales, lo pedagógicos y los que realmente suponen una manifestación de tipo estético-artística (criterios puramente literarios). Actualmente, y hemos comentado algunos casos, los libros infantiles y juveniles de los que existe un mayor conocimiento son aquellos que poseen un mayor marketing (caso de *Crepúsculo* y *Harry Potter*). Sorprende el caso de *Geronimo Stilton* y *Kika Superbruja*, textos que poseen una gran difusión en el ámbito infantil y cuyos productos derivados de los libros son ingentes; estos dos personajes y los libros en los que se insertan los mismos no son tan conocidos como los ejemplos relacionados con el ámbito juvenil. No obstante, se mantiene la cuestión económica y de profusión publicitaria.

El hecho preocupante tiene que ver con la concepción de Literatura infantil que posee el alumnado ya que, al consultar al mismo por personajes pertenecientes a la misma, suelen mezclar personajes televisivos y cinematográficos con los verdaderamente literarios. A partir de esa situación, tenemos que pensar si van a estar preparados para promover la lectura (decodificación de signos gráficos, comprensión y aplicación de lo leído, creando recursos y estrategias, seleccionando textos y buscando formas de mostrarlos para su comprensión así como lectura como multimodal e intertextual donde necesariamente necesitan conocer, visitar las fuentes) o no.

Otra dimensión sobre la que es preciso reflexionar concierne a la separación entre conocer los textos y haber leído los textos. En la mayoría de casos, el profesorado es capaz de reconocer la obra junto con su personaje principal, ahora bien cuando nos referimos a su lectura, hay un descenso muy importante. Nos hallamos ante un profesorado tanto en activo como en formación al que le cuesta leer. Generalmente, se lee aquello que va ligado a una asignatura o aquello que tiene un gran impacto mediático (caso *Harry Potter* o *Eclipse*). Cualquier otra obra se convierte en marginal para estos estudiantes.

Ante la mencionada situación no es posible plantear una literatura infantil y juvenil que pueda propiciar el desarrollo de competencias, incluyendo en las mismas la habilidad para establecer relaciones intertextuales. El desconocimiento y poco interés por los textos motiva que oportunidades para conectar manifestaciones artísticas no sean posibles sino propiciadas por la intervención del mediador/formador de profesorado. Por ejemplo, si atendemos a una reciente producción cinematográfica infantil, *Frozen* (Disney), lo oportuno para un docente es conocer la inspiración de dicha obra, *La reina de las nieves* (Andersen), a partir de la interrelación de tipologías textuales (narrativa tradicional en forma de cuento y fílmica), se expanden las posibilidades de conocimiento para el docente y se desarrolla su capacidad crítica con la finalidad de poder valorar qué hacer educativamente con el visionado de la película. Sucede algo similar con la película reciente *Enredados* (2012) (Disney), donde el cuento clásico *Rapunzel* (hermanos Grimm) es versionado.

Con respecto de la reflexión que hemos realizado previamente concerniente a la nueva concepción lectora, parece evidente que hemos de replantearnos el acceso a los textos, ya que, volviendo a las manifestaciones fílmicas, las producciones recientes cada vez son más consistentes y su forma de narrar compite directamente con la tradicional. Esto no quiere decir que la sustituye pero sí comparte espacio con la misma. Un claro ejemplo de esta situación puede ser *Shrek*, en el que la narrativa creada por Dreamworks posee suficiente entidad para suponer una narración particular. Más recientemente, en 2014, la misma compañía ha estrenado *Las aventuras de Peabody y Sherman*, que, aunque se halla basado en los cómics de dichos personajes, también alberga autonomía narrativa para poder establecer una interesante relación con el espectador/lector.

Otra reflexión que realizamos tiene que ver con que los estudiantes no poseen un concepto claro de la Literatura Infantil y Juvenil, no sabiendo establecer los límites de la misma, de ahí que se produzcan problemas a la hora de conferir valoraciones. Acontece un problema lector evidente ya que conocer las obras sin haberlas leído puede ser algo paliativo pero el hecho de no leer provoca que la formación de profesorado no sea todo lo completa que debería y

redunda en la construcción y situación social con la que nos encontramos en la actualidad.

Así pues podemos concluir esta aportación aludiendo a que los libros más leídos en Literatura Infantil y Juvenil tienen evidentemente una vertiente comercial y las cuestiones que se añaden a los mismos (versiones cinematográficas, *merchandising*, series de televisión) ayudan a que se conviertan en los más conocidos y en seña de identidad actual de esta literatura. En lo que concierne a formación de profesorado podemos indicar que, este tiene un conocimiento relativo de los textos apostando menos por la lectura de historias. Además, en la mayoría de las ocasiones, carecen de criterios convincentes para juzgar los mencionados textos con lo que este hecho repercutirá en su labor docente. Por tanto, y apoyándonos en Lluch (2010), es este uno de los aspectos donde se debería incidir en su formación, conferirles criterios válidos para poder realizar la valoración, sin olvidarnos de la necesaria promoción lectora, ya que si no leen los textos no podrán realizar dichas valoraciones.

Referencias bibliográficas

Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.

Cerrillo, P. y García-Padrino, J. (Coords.) (2000). *Presente y futuro de la Literatura infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.

Consejo de Europa (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].

Encabo, E. y Jerez Martínez, I. (2013). Literatura infantil y Educación Primaria. Análisis del valor formativo de los libros más leídos en España. *Revista Perspectiva*, *30*(3), 947-966.

Etxaniz, X. (2004). La ideología en la literatura infantil y juvenil. *Cauce: revista de filología y su didáctica*, 27, 83-96.

Etxaniz, X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de psicodidáctica, 13*(2), 97-109.

González-Gil, D. (1979). Literatura Infantil. Necesidad de una caracterización y de una crítica literaria. *Cauce*, 2, 275-300.

Lluch, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas.* Gijón: Trea.

López Valero, A., Encabo, E. y Jerez Martínez, I. (2013). La literatura infantil como instrumento para la acción educativa y cultural. Reflexiones sobre su imposibilidad basadas en la sombra del adulto. *Educación XX1*, *16*(2), 247-264.

Martos Núñez, E. y Campos, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Madrid: Santillana.

Mendoza, A. (2005). La Educación Literaria desde la Literatura Infantil y Juvenil, en M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García Padrino (Coords.). *Literatura Infantil y educación literaria*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 33-61.

CONTEXTO FAMILIAR Y ELECCIÓN VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Alejandro Castellar García-Nieto, Fuensanta Hernández Pina y Tomás Izquierdo Rus

(Universidad de Murcia)

Introducción

Al abordar la problemática de los intereses profesionales al finalizar la educación obligatoria, se sitúa el estudio en una de las llamadas etapas críticas por cuanto el alumnado generalmente se enfrenta a una de las primeras decisiones de calado en su vida, hasta el punto de determinar en buena medida los años posteriores. Llamazares (2006) refiere la gran influenciabilidad que tienen los jóvenes a la hora de tomar decisiones sobre su futuro, por factores que pueden hacer poco efectiva su decisión, sea por el escaso conocimiento de la realidad o de sí mismos, o simplemente por desconocer los estudios que han decidido emprender. Parte de la literatura consultada considera que la decisión vocacional corresponde a un proceso, más que a un hecho aislado o estanco en la historia de un individuo, siendo laxos los límites de edad en los cuales puede acontecer, aunque lo normal es que se sitúe este proceso de discernimiento vocacional en la adolescencia y primera juventud, por las necesidades propias de elegir estudios y ocupaciones por medio de las que realizarse como persona e insertarse con éxito en el tejido productivo de una sociedad cada vez más exigente y un mercado de trabajo más competitivo.

Ya de por sí, el alumno considerado tiene una serie de condicionantes psicológicos y ambientales que le influencian en sus procesos de toma de decisiones ordinarios. Considerada entonces la psicología del sujeto que decide, y el contexto familiar en el que desarrolla su vida, centraríamos la atención en cómo la situación socioeconómica y laboral de la familia puede y de hecho condiciona la visión que tiene el joven alumno del mundo y de su lugar en el mismo, y por consiguiente invade su propio proceso de toma de

decisiones, así como la elección vocacional y sus aspiraciones profesionales. No es una cuestión baladí, que el orientador vocacional ha de conocer y estimar para la correcta atención de los alumnos, y por una aspiración de un sistema educativo en el cuál las cotas de igualdad sean lo más altas posibles.

Para finalizar se tratará de proponer soluciones a los problemas que puedan quedar apuntados para una mejor labor de orientación y para el beneficio del alumno, y que así pueda hacerse realidad la meta de la educación integral de los alumnos, como uno de los fines de nuestro sistema educativo. Cuanto más acierte el sujeto en la elección de sus intereses profesionales, mejor podrá desarrollarse no sólo profesional, sino también personalmente, y más podrá disfrutar de una profesión que le aporte y que le complemente en todos los aspectos de su vida.

La elección vocacional

Rivas (2003, p. 27) define la conducta vocacional como “una manifestación comportamental compuesta de actividades y pensamientos que el individuo despliega en su medio sociocultural, con la intención de preparar o establecer planes de acción que le lleven a un futuro más o menos lejano, a incorporarse e integrarse en el mundo laboral adulto”.

Se aprecia como a los efectos de la toma de decisiones, la esfera interna del sujeto se combina con el contexto social, donde queda incluido el ámbito educativo, así como el nivel socioeconómico y cultural que la familia posee. Esta aproximación conceptual ya describe de buen grado la complejidad de un fenómeno, en el cuál hay una parte intrínseca a la propia psicología del sujeto (aspectos motivacionales, madurez del individuo), pero otros aspectos relativos a su entorno, educativo, familiar, social y cultural, o el entorno geográfico, que de entrada no son neutrales hasta el punto de llegar a constituir auténticos determinantes o condicionantes en el proceso vocacional del estudiante.

Factores psicológicos y emocionales quedan conjugados con el aspecto posibilista de la realidad, constituyendo un entramado entre el fuero interno del sujeto, su contexto, la percepción dinámica del mismo acerca de ambos

elementos y sus aspiraciones, metas y expectativas para llevarlas a cabo (Hernández, 1987).

En cuanto a los factores psicológicos más relevantes destaca el autoconcepto y la madurez vocacional. En primer lugar, el autoconcepto, es la percepción que cada sujeto tiene de sí mismo. Está íntimamente relacionado con la elección de carrera, pues si se tiene una percepción de sí mismo conforme a la realidad, sin distorsiones inconscientes, las posibilidades de acertar en la elección aumentan ostensiblemente.

El realismo es un presupuesto básico a estos efectos. Según Coello (1992), una persona se identifica con otra que está ejerciendo una ocupación concreta. La persona ha analizado los estereotipos de la profesión y ha establecido que se adecúan en mayor o menor medida con sus capacidades, deseos y expectativas. Ha de haber adecuación por tanto entre el autoconcepto y y el conjunto de cualidades que se han de desarrollar para ejercer la ocupación concreta, escogida precisamente por el referido proceso de identificación.

En cuanto a la madurez vocacional, se considera que la persona vocacionalmente madura, (Rodríguez, 2007), se enfrenta a las tareas propias de su vida de tal manera que pueda obtener los resultados que desea. La persona que ostenta cierto grado de madurez tendrá las habilidades necesarias para afrontar con realismo y efectividad sus decisiones vocacionales.

Otro acercamiento desde la perspectiva de la psicología del sujeto lo aborda la Teoría cognitivo social de Bandura (1991), quién afirma que a través de los mecanismos cognitivos de evaluación de competencias, las personas tienden a seleccionar o evitar actividades determinadas de acuerdo con las expectativas de eficacia que mantienen sobre sí mismas, llamadas autoeficacia. Se trata por tanto de contestar a la pregunta: ¿realmente soy capaz de hacer esto? Si la respuesta es afirmativa, el sujeto se implicará en una actividad, pero si es negativa, pondrá en marcha mecanismos de evitación.

Aplicando el concepto de autoeficacia al área académico profesional aparece, en torno a 1994, la Teoría cognitivo social del desarrollo de la carrera, de Lent, Brown y Hackett. Estos autores, tal como señala Hernández (2004, p. 90), definen los intereses profesionales como “patrones de conducta que recogen

las atracciones, rechazos e indiferencia respecto a un conjunto de actividades y ocupaciones relevantes". Así desde el enfoque cognitivo social, las expectativas de resultados y las expectativas de autoeficacia, actúan como determinantes personales causales de los intereses.

La propia percepción de la eficacia de un sujeto, es un concepto que se va desarrollando año tras año, especialmente en la infancia y adolescencia, y es permeable a todo tipo de experiencias registradas como valiosas a partir de la interacción con el ambiente. Lo probable es que a esta edad no se tenga experiencia directa del ejercicio de una profesión y las opiniones sobre éstas sean difusas o lejanas. Pero es a partir de la realización de determinadas actividades o la influencia de personas cercanas como se va determinando una primera aproximación a la autoeficacia, con la consecuencia directa de anticipar aunque sea en un plano mental qué pasaría si la persona se dedicara a determinada profesión. Un adolescente se puede juzgarse mediante la observación directa de una persona afín o cercana a la que ve realizar un trabajo de carpintería, mediante la observación directa, apto en alguna medida para el tratamiento de la madera, o capaz de desarrollar las destrezas necesarias para llevar a cabo tal función. Si además tiene una experiencia directa en esa actividad, el grado de conocimiento de sus capacidades será mayor y podrá deducir que pueden acontecer unos resultados más o menos exitosos de dedicarse a tal ocupación. Puede ocurrir en este proceso que se le motive o refuerce de alguna manera a dedicarse a una actividad determinada. Vemos así cómo aparte de la observación del adolescente, puede confluir un empuje de alguna persona, pero tal acción intencional fracasaría si la actividad no coincide con la percepción de sus capacidades, es decir no encaja en su concepto de autoeficacia.

Se ha querido conceptuar la decisión vocacional haciendo referencia inmediata a los elementos más destacados del ámbito psicológico, procediendo a continuación en el siguiente epígrafe a un acercamiento somero a los factores familiares que pueden influir en el desarrollo vocacional.

Factores familiares que determinan el desarrollo vocacional

En primer lugar, y referido a la tesis del capital social familar, Torío, Hernández y Peña (2007, p. 561) indican que es empleada en los años setenta la expresión capital social para hacer referencia a “los recursos inherentes a las relaciones familiares que resultan útiles para el desarrollo del adolescente, y para resaltar la imposibilidad de llegar a establecer vínculos sociales amplios con afroamericanos como uno de los legados más insidiosos de la época de la esclavitud”.

Va a ser Bordieu, quien siguiendo a Torío et al. (2007), señala que es la relación social misma la que posibilitará a los individuos reclamar el acceso a los recursos que poseen los demás, e igualmente la cantidad y calidad de tales recursos.

Pero más significativo que las diferencias económicas, en lo referente al ámbito escolar, son las que atañen al nivel cultural familiar; aparece entonces el concepto de capital cultural. El propio Bordieu reformula su anterior aportación y profundiza al señalar tres dimensiones del capital cultural, el capital cultural incorporado, más duradero (modales, lenguaje, relación con la escuela), capital cultural en estado objetivado (libros o cuadros, u otros bienes culturales), y el capital cultural institucionalizado (títulos o grados), que se relaciona con el capital económico y social.

Coleman (1996) extiende el concepto anterior al ámbito de la familia, indicando que si las relaciones familiares son dadas a que se le transmita mayor capital social, el niño puede obtener un mejor rendimiento que otro niño con otro tipo de relaciones familiares en las que la transmisión sea menor. Serán para este autor, la intensidad de las relaciones padre hijo y la existencia de lazos entre familia y comunidad las que determinan el capital social de la familia.

Se ha de afirmar en primer lugar la gran cantidad de estudios dedicados al análisis del nivel socioeconómico familiar como condicionante en el proceso de formación de la elección profesional. Es indudable su importancia, y aunque está fuertemente interrelacionada con el concepto anterior, de forma que son indisolubles ambas consideraciones para un tratamiento integral de los factores familiares, merece un tratamiento diferenciado por sus peculiaridades, sus

características y el tratamiento empírico realizado al respecto en el pasado, en el presente y de cara al futuro.

Hernández (1987), refiere la doctrina de Centers que en 1948 analizó diferencias en los valores de trabajo percibidos así como el grado de satisfacción según se considerara el nivel profesional de los individuos. Según este estudio, los niveles profesionales superiores, señalaban un alto grado de satisfacción por trabajos que les permitían desarrollar la creatividad, la expresión de sus capacidades y su personalidad y el ejercicio de la responsabilidad. Esto para las profesiones liberales o los hombres de negocios. En cambio para los niveles inferiores, los asalariados, la satisfacción era encontrada en el trato de los compañeros o la percepción del salario, valorando trabajos donde encuentran la seguridad y un sueldo suficiente.

Estudios más actuales, según Ruiz de Miguel (2001), se han dirigido a constatar la relación entre el rendimiento académico y el origen social de los alumnos, indicando que es el nivel laboral del padre que quien marca el nivel sociocultural familiar. Han llegado a la conclusión de que los niños pertenecientes a familias más pobres son inferiores en capacidades intelectuales, siendo su ritmo de trabajo más lento y su nivel de concentración más bajo.

Pero en el contexto familiar, hay otro tipo de elementos significativos en cuanto producidos por la diferente posición social de la familia. Es de destacar la importancia que se da al éxito académico del hijo. Esto está íntimamente relacionado con los procesos motivadores o desmotivadores que puedan desarrollarse en el ámbito familiar.

Córdoba, García, Luengo, Vizuete y Feu (2011) apuntan la gran importancia de la asistencia al centro, el apoyo al mismo, como elemento que incentiva la preocupación familiar por el alumno y sus expectativas, y señala que esto es de influencia significativa para la mejora del rendimiento académico.

Ruiz de Miguel (2001), expone que las características socioeconómicas del entorno en el que viven van a determinar un estilo de vida, actitudes y valores y el nivel de vida de las familias ubicadas en tal espacio. Los entornos de mayor nivel determinan un mayor interés de los padres, asesoramiento en las tareas y

mayor contacto con los centros escolares. Esto impulsa al estudiante a actuar conforme a las expectativas percibidas. Por el contrario, en los entornos más desfavorecidos, hay posibilidades de que las relaciones sean más inestables, la valoración de las actividades escolares sea inferior, y la estimulación al niño sea poco adecuada o inexistente, privando a éste de la ayuda que pueda necesitar ante cualquier problema.

En fin se ha tratado de encuadrar sucintamente reflexiones de las aportaciones teóricas de la literatura conforme a los factores sociales y económicos que pueden influir en el proceso de elección profesional de estudiante. Antes se ha querido conceptuar la elección vocacional, destacando los puntos de vista considerados más significativos. Previo al último punto tratado se ha apuntado de modo sucinto la perspectiva del capital social familiar.

Conclusiones e implicaciones educativas

En este aparatado se plantean una serie de implicaciones educativas. La primera es fomentar la acción de la orientación, que se antoja clave en el asesoramiento al alumno en su proceso de elección vocacional. Martínez y Martínez (2011), destacan la importancia de la orientación en la educación, toda vez que la realidad se desarrolla en una sociedad cada vez más cambiante. Si orientación y educación persiguen el desarrollo integral y personal del individuo, se ha de considerar a lo largo de la vida, pero también teniendo en cuenta los factores externos al centro de estudio, toda vez que queda demostrada la importancia de la situación socioeconómica y laboral de la familia, así como su nivel cultural. El orientador ha de ser un agente de cambio en contacto con la más amplia realidad del estudiante, y ha de ser conocedor de su contexto para tratar llevar su actuación allí donde el joven lo necesite.

Lozano y Repetto (2007), defienden la intervención psicopedagógica en el ámbito de la orientación profesional, defendiendo potenciar las estrategias y actitudes que facilitan al individuo un proceso decisional sano, de forma que se faciliten experiencias de aprendizaje en los ámbitos vocacionales donde surjan

las dudas o dificultades y se ayude a los alumnos a tomar conciencia de la pluridimiensionalidad del proceso de elección vocacional.

Se ha de considerar igualmente, tal como afirma Torío et ál. (2007), que dado la importancia del papel de los padres en el proceso vocacional de sus hijos, es muy conveniente que estos reciban formación adecuada en este campo. Esto da pie para defender una mayor comunicación de las familias con el centro y que se vean implicadas de una forma notoria, al tiempo que perciban su importancia y la importancia de su apoyo en la toma de decisiones adecuada de sus progenitores. Los factores de influencia son más importantes en la medida de que no son detectados. Si por el contrario se toma conciencia se puede actuar sobre ellos. Reuniones periódicas con el tutor y con los orientadores son enriquecedoras a este respecto.

Una línea interesante es la mantenida por Fernández, Viñuela, Peña y Molina (2006), consistente en la necesidad de emprender políticas que eliminen los conocimientos esteriotipados o los prejucios relativos a determinadas opciones del sistema educativo, como la Formación Profesional, ya que a veces es percibida como una salida menor frente al Bachillerato, cuando constituye todo un campo con significación propia sobre el que escoger, aparte de ser de gran importancia en cuanto a las posibilidades de inserción laboral del alumno de Secundaria.

Pero por la índole de los aspectos tratados, en algunos como la situación socioeconómica, se hace más difícil la intervención del centro. Esto nos lleva a la acción de las administraciones educativas, implementando políticas para ayudar a que el alumnado pueda escoger de forma lo más independiente posible su opción vocacional. Y no sólo de carácter económico sino también mediante la sensibilización y concienciación de que el periodo de elección vocacional es crucial para el sujeto y va en ella buena parte de la felicidad y de la posibilidad de desarrollar su personalidad más libremente y de una manera más plena.

Referencias bibliográficas

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organitational Behavior and Human Decisions Processes, 50,* 248-287.

Coello, EH. (1992). Autoconcepto y elección de carrera. *Educación y ciencia, 6*(2)*, 33-35.*

Córdoba, L., Garcia, V, Luengo, L.M., Vizuete, M, y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa, 29*(1), 83-96.

Fernández, C., Viñuela, M.P., Peña, J.V., Molina, S. (2006). El peso del sistema educativo sobre las expectativas académicas y profesionales de los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 475-495.

Hernández, J. (1987). La elección vocacional, concepto y determinantes. Murcia. Obra Cultural Caja Murcia.

Hernández, V. (2004). Expectativas vocacionales de resultados en los estudiantes de secundaria. *Revista de investigación educativa, 22*(1), 89-112.

Llamazares, L (2006). Intereses académicos profesionales y sociales de los jóvenes de entre 16 y 20 años en la ciudad de León. *Humanismo y Trabajo Social, 5,* 197-230.

Lozano, S. y Repetto, E. (2007). Las dificultades en el proceso de decisión vocacional en relación con: el género, el curso académico y los intereses profesionales*. REOP, 18* (1), 5-16.

Martínez, P. y Martínez, M. (2011). La orientación en el Siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14*(1), 253-263.

Padilla, M.T., Suárez, M., García, S. (2007). Elecciones educativas y vocacionales de las chicas onubenses que finalizan la ESO: comparación de sus expectativas con la de sus docentes y familias. *XXI Revista de educación, 9,* 75-94.

Rivas, F. (2003). Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación. Ariel.

Rodríguez, P. (2007). Madurez vocacional de jóvenes colombianos con discapacidad: evaluación e intervención (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología: Universidad de Salamanca.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación, 12*(1), 81-113.

Torio, S., Hernández, J., Peña, J.V. (2007). Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Revista de educación, *343*, 559-586.

¿CÓMO PLANTEAN LOS FUTUROS MAESTROS EL CONSUMO RESPONSABLE EN LAS AULAS DE PRIMARIA?

Patricia Esteve Guirao, María Ángeles Climent Valiente

(Universidad de Murcia)

Introducción

El consumo masivo es sin duda una de las características más representativas de nuestra sociedad, y constituye uno de los problemas socioambientales más relevantes hoy día.

La creación de continuas necesidades o modas, propias del consumismo, contribuyen a incrementar constantemente la utilización de productos y servicios, lo que incluso ha llevado a definirnos con el término de sociedad de consumo (Bauman, 2010).

Satisfacer estas nuevas necesidades ha llevado a un sistema de producción y distribución de productos, en concreto de alimentos, absolutamente ilógico, que supone una merma continua tanto de los recursos naturales, como de la biodiversidad o de la justicia social (Duch, 2010).

Parece claro que el consumo se basa en la adquisición o compra de un bien por la aprobación social que despierta, y los medios de comunicación, como la televisión, juegan un papel esencial en este sentido, tal como ya reflejó hace décadas *Seymour* Bank (1980).

Sin embargo estudios sobre esta temática en el tercer ciclo de Primaria, en el que se incluyen también a las familias (Gámez, 2010), muestran que los alumnos son poco críticos consigo mismos, y no perciben que el entorno influya en sus decisiones de compra, y de hecho no consideran que actúen de forma consumista. Estas respuestas sin embargo, están totalmente enfrentadas con las de sus familiares y sus profesores, que reflejan lo contrario.

Esta falta de asunción de responsabilidades limitará su posibilidad de actuación frente a este escenario de consumismo. Por tanto será preciso que desde las

aulas se contribuya a una formación donde los niños y niñas reflexionen sobre sus necesidades y su consumo de alimentos (Vilches y Gil, 2008).

Desde edades tempranas hay que dotar de herramientas adecuadas para promover hábitos y competencias que permitan a las niñas y los niños actuar como consumidores responsables y realizar una toma de decisiones comprometida (Cortina, 2002).

En concreto será preciso que se ponga atención a la relación que existe entre nuestra forma actual de producir y consumir alimentos, es decir nuestra dieta, muy diferente a la de años pasados (Fundación Terra, 2010), y la relación que tiene en la pérdida de biodiversidad, así como de patrimonio cultural.

Para ello, parece importante que en el periodo de formación de los futuros maestros, se ofrezcan oportunidades donde reflexionar sobre esta situación de crecimiento ilógico del consumo, y sobre cómo promover este tipo de actitudes y la asunción de responsabilidades en las aulas de Primaria.

Metodología

Esta propuesta didáctica se enmarca en el proyecto EDU2012-33210, en el que se investiga la adquisición de competencias profesionales de los futuros maestros durante su formación, al fin de fomentar competencias específicas en las aulas de Primaria.

En concreto este estudio trata de analizar cómo los estudiantes del Grado de Primaria proponen la enseñanza del valor de la biodiversidad, respecto a cómo influye nuestro consumo de alimentos en su conservación.

Bajo este propósito, en primer lugar se diseñó una propuesta de enseñanza basada en el planteamiento y desarrollo de la problemática de la perca del Nilo en el lago Victoria. Se trata de una actividad problema, en la que se ha añadido una sexta fase al modelo original formulado por Aramburu (2000). Esta fase adicional está dirigida a que los alumnos propongan estrategias educativas para el aula de Primaria.

Desde esta propuesta se crea un escenario en el que los estudiantes pueden profundizar sobre el consumo de alimentos general de nuestra sociedad y el

suyo propio, y sus efectos socioambientales (Esteve y Jaén, 2013), para finalmente diseñar una actividad dirigida a niños y niñas de Primaria con estos mismos objetivos.

En el diseño en conjunto se integraron, de forma adaptada, los aspectos claves de la educación del consumidor definidos por Idman en 1989 (citado en Gámez, 2010), tal como recoge la Figura 1.

Aspectos clave para la educación del consumidor	
Aspecto 1	Conducta del consumidor: centrada en la reflexión y actitud crítica frente a nuestras consideraciones de bienestar y necesidades reales de determinados alimentos, sobre todo a nivel temporada y variedades.
Aspecto 2	Influencia en el consumo: donde analizar aquellos elementos que intervienen en nuestra toma de decisiones en el momento de optar por una dieta determinada, y que incluyen tanto aspectos sociales como económicos.
Aspecto 3	Política del consumo: este aspecto se orienta a la comprensión de las relaciones intrínsecas del consumo de alimentos y el mantenimiento de la biodiversidad o la justicia social con otras sociedades.
Aspecto 4	Potencial del consumidor: que engloba cómo los ciudadanos desde nuestra compra tomamos decisiones sobre la distribución y organización de los alimentos en nuestra sociedad.

Figura 1. Aspectos clave para la educación del consumidor, respecto a la alimentación y su influencia en el patrimonio natural y social.

Específicamente en la fase final, objeto de esta investigación, se propone en un inicio que los alumnos debatan sobre el interés y conveniencia de desarrollar actividades sobre consumo responsable con los niños y niñas. Así como el papel que este tipo de planteamientos mantiene en el contexto actual de la enseñanza.

En concreto, y guiado a partir de cuestiones cerradas, se propone que los alumnos valoren y a continuación debatan en grupo si el consumo responsable es propio de las familias o la escuela, si se trata de actividades complementarias al curriculum o se integran en el mismo, y si es más adecuado contar con personal especializado o deben integrarse en la dinámica de clase normal.

Desde esta primera valoración, y considerando la actividad-problema abordada anteriormente, los alumnos deben proponer una actividad especificando su desarrollo y el material necesario.

La organización del aula se mantendrá igual que en el planteamiento de la problemática que precede, organizados en pequeños grupos de trabajo de cinco miembros como máximo.

Para el estadístico descriptivo de las respuestas, se empleará el programa SPSS 15.0. Las respuestas abiertas sobre el interés del planteamiento de actividades sobre consumo responsable, se realizará mediante categorización según patrones de mayor frecuencia de las ideas reflejadas.

En el caso de la estrategia didáctica, de forma preliminar se diferenciará el objetivo de la actividad, tal como refleja la Figura 2. Posteriormente también podrán analizarse el papel del alumno y el profesor.

Categorías de análisis
Relacionar el consumo con la conservación de la biodiversidad o relacionar el consumo y la calidad de vida en otras sociedades.
Reducir el consumo de determinados productos o alimentos.
Reutilizar determinados productos asociados a la alimentación.
Reciclar los desechos producidos por el consumo de alimentos o productos.
Valorar el origen de los alimentos y diferentes formas de producción.

Figura 2. Categorías planteadas para el análisis del objetivo de las actividades planteadas por los alumnos.

Resultados preliminares

La propuesta se desarrolló en los cursos 2012/2013 y 2013/2014, en la asignatura cuatrimestral obligatoria de segundo curso del Grado de Primaria, denominada Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural I.

En total participaron 148 futuros maestros, organizados en 34 pequeños grupos de trabajo, que mostraron una buena implicación en el desarrollo de la problemática en su conjunto, y en la última fase de planteamiento de estrategias didácticas, en particular.

Aunque las respuestas no han podido ser analizadas en su totalidad, se presentan los resultados preliminares ya obtenidos.

Respecto a las cuestiones iniciales sobre el interés de actividades para abordar el consumo responsable en Primaria, el total de los alumnos contestan que son importantes para esta etapa, aunque el motivo es diverso.

No obstante, la mayoría de los alumnos se centran en la necesidad de que los alumnos reflexionen sobre la importancia de un consumo responsable, aunque son pocos los que detallan más esta idea, o la relacionan con sus consecuencias socioambientales y el papel decisivo de los ciudadanos.

Respecto al contexto que ocupan en la enseñanza actual plantean una divergencia entre lo que consideran que sería adecuado y la realidad que ellos han experimentado. En concreto, reconocen que aunque se trata de propuestas necesarias en la etapa de Primaria, y que deben estar integradas en la dinámica normal del aula, en la mayoría de casos o no se abordan o se trata de actividades puntuales desarrolladas por personal externo al centro escolar.

En este sentido, en el aula se generó un debate interesante sobre la necesidad o no de contar con educadores ambientales especializados en el consumo. Mientras que una parte de los alumnos valoraban la presencia de estos especialistas, otros defendían más adecuado que fueran propuestas que partieran del docente habitual.

Finalmente en cuanto a los objetivos, ninguno de los alumnos se plantea una actividad sobre la relación de la dieta y las consecuencias socioambientales de nuestro estilo de vida consumista.

En cuanto a la posibilidad de reducir el consumo, más bien se trata de planteamientos dirigidos a evaluar el consumo de determinados recursos como el agua o la energía, tal como ecoauditorías, pero en mucha menor medida alimentos, juguetes o similar, donde los niños participan a menudo en la compra.

En cuanto a la reutilización, de manera exclusiva o como complemento, plantean dinámicas como manualidades en el aula para reconvertir y valorizar algunos residuos como el papel o el plástico.

Una amplia mayoría de grupos orientan su actividad a fomentar el reciclaje desde las aulas, con diversas dinámicas, que bien pasan por la identificación de los contenedores, hasta el análisis del tiempo de degradación de determinados productos como el plástico.

Finalmente, otros de los recursos didácticos, menos frecuentes pero más afines a los objetivos planteados son las salidas al mercado del barrio, investigar los alimentos de casa o emplear el huerto escolar. En todas ellos el objetivo principal es analizar el origen de los productos, y profundizar más o menos en la lógica de las cadenas de distribución, o algunos tipos de producción como los alimentos ecológicos.

Discusión y conclusiones

Teniendo en cuenta que estas primeras conclusiones tendrán que ratificarse con el análisis completo de las respuestas de todos los grupos participantes. Uno de los resultados iniciales tras el estudio sobre las propuestas de los futuros maestros sobre el consumo responsable de alimentos en las aulas de Primaria, es que tienen dificultades sobre esta temática, y tienden a reorientar sus actividades de forma que principalmente se centran en dos aspectos: el ahorro de recursos y el reciclado.

El primero, parece estar orientado en la responsabilidad de no desperdiciar recursos, pero en gran medida asociada al ahorro económico que subyace de esta acción. Se asemejan por tanto, a una reproducción de los catálogos de buenas conductas o prácticas de ahorro, que no necesariamente potencian un análisis crítico de las implicaciones socioambientales que derivan del consumo excesivo de estos recursos, y que algunas veces se reducen a normas. Tampoco se orientan a que el niño recapacite sobre su consumo y la necesidad real de determinados productos.

En cuanto al reciclado, es evidente que se trata de un proceso clave en el consumo. Sin embargo, se considera el último paso, pues debe venir precedido de una reducción del consumo y de la reutilización de los productos, en la medida de las posibilidades.

Estos dos pasos anteriores tienen una relación más inmediata con la adquisición de hábitos responsables y sostenibles, ya que comportan cambios más significativos en el día a día. No obstante requieren de propuestas que fomenten una implicación mayor a nivel individual, familiar y colectiva.

Finalmente llama la atención, que ninguna de las propuestas analizadas, se enfoque a relacionar el consumo con las consecuencias medioambientales y/o sociales, y la asunción de responsabilidades. Este resultado puede deberse a que los alumnos están poco familiarizados con estas relaciones, pues para muchos de ellos la problemática que precede a esta fase, constituye su primer acercamiento a esta temática.

Estas primeras conclusiones muestran por tanto, la necesidad de continuar ofreciendo espacios donde los futuros maestros reflexionen críticamente su estilo de consumo, analicen diferentes actividades para Primaria y planteen nuevas estrategias para promover hábitos respetuosos en las aulas de Primaria.

Referencias bibliográficas

Aramburu, F. (2000). *Medio ambiente y Educación*. Madrid: Síntesis de Educación.

Banks, S. (1980). Childern´s televisión viewing bahaviour. *Journal of Marketing*, 44, 48-55.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Madrid: Gadisa.

Cortina (2002). *Por una ética del consumo.* Cortina. Madrid: Ed. Taurus.

Duch, G.(2010). *Lo que hay que tragar*. Barcelona: Los libros del Lince.

Esteve, P., Jaén, M. y López-Banet (2013). *Cómo nos afecta la pérdida de biodiversidad en el planeta. El uso de problemas ambientales en una propuesta para futuros profesores de Primaria*. Comunicación presentada en el 9 Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias, Girona, España.

Fundació TERRA (2010). *Biodiversitat al plat.* Recuperado de http://ecoterra.org/es/publicaciones/perspectiva-ambiental/perspectiva-ambiental-48-biodiversidad-en-el-plato-2010

Gámez Sánchez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal Educación para el Consumo en el Alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria de la Provincia de Granada.* (Tesis de maestría, Universidad de Granada). Recuperado de digibug.ugr.es/bitstream/10481/19551/1/18917069.pdf.

Steel, C. (2009). *Hungry City. How food shapes our lives*. London: Vintage Books.

Vilches, A. Y Gil, D. (2008): La construcción de un futuro sostenible en un planeta en riesgo. *Alambique,* 55, 8-19.

ENTORNOS VIRTUALES: NUEVOS ÁMBITOS EN LA FORMACIÓN COLABORATIVA DOCENTE.

Mariana Collado Martínez [(1)], Vicente Santos-Orejón Montoya [(2)].

([(1)] CEIP Jiménez de Córdoba de Villarrobledo, Albacete; [(2)] CEIP La Alameda de Poblete, Ciudad Real)

Introducción

La sociedad actual del siglo XXI cambia a un ritmo vertiginoso y la escuela tiene que ser consecuente con dichos cambios. Lejos de anquilosarnos en el pasado con metodologías propias del siglo pasado, debemos dar pie a metodologías y prácticas activas por lo que requiere una auténtica adecuación de los docentes a los tiempos que nos tocan vivir. Las administraciones públicas tienen un papel fundamental apostando activamente por una educación de calidad, entre las que no podemos obviar, un profesorado preparado de forma continua acorde con el tiempo actual.

En esta actividad se cuenta la experiencia llevada en nuestra región, Castilla La Mancha, a través de la formación permanente del profesorado. Su puesta en práctica nos ha permitido establecer una relación directa entre la formación permanente de los docentes y la mejora en la calidad de enseñanza mediante el desarrollo de una propuesta común en diferentes contextos, el intercambio de materiales y vías de comunicación entre los profesionales de la educación.

Justificación.

El uso de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación), se constituye como uno de los elementos clave de la formación permanente, ya que permite poner en contacto a grupos de docentes que por distancia geográfica sería complicado comunicarse de forma presencial, las plataformas virtuales de formación constituyen una alternativa en nuestra sociedad actual y

una importante vía de acercamiento y difusión de los proyectos educativos puestos en marcha en diferentes zonas geográficas.

La formación del profesor, desde el planteamiento que defiende Stenhouse (2007), habría de partir de los problemas educativos de la práctica cotidiana o del ámbito escolar en el mundo actual y, al mismo tiempo, utilizar la teoría como instrumento para analizar y reflexionar sobre esa práctica, como apoyo para elaborar, experimentar y evaluar diseños y proyectos de intervención sobre dicha práctica.

Las competencias consideradas prioritarias, en la formación del profesorado son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendizaje, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problema abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

Las competencias profesionales pueden definirse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente y que, según Roegiers (2000), se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por el profesorado, ya sea de modo personal o colectivo.

Hopkins (2001), indica que la escuela es el centro de cambio desde una doble perspectiva; por una parte que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.

Se ha dicho (Escudero Muñoz, 1989) que todo proyecto educativo, si ha de calificarse como innovador, está llamado a desarrollarse en el seno de la

escuela, pues ésta constituye la unidad básica formal que la sociedad ofrece para la formación de los ciudadanos; es por ello que la escuela como organización, con su cultura y clima determinados, se erige en un contexto facilitador para cualquier innovación educativa, siendo en este sentido el lugar ecológico natural y más influyente en los proyectos de cambio educativo. En opinión de este autor, "*cualquier proyecto de cambio educativo necesita encontrar, o generar si se quiere, ese cierto clima organizativo como condición indispensable para la incidencia efectiva y significativa de aquél en las prácticas y procesos educativos que pretende mejorar*" (p. 315). En esta misma dirección insiste Joaquín Gairín (2009, p. 58) cuando argumenta que "*la innovación resulta ser una prioridad para el funcionamiento de las instituciones educativas en su intento de cumplir lo mejor posible las exigencias socio-culturales que la sociedad demanda*".

Dicho todo esto, hoy más que nunca se necesita de un trabajo en equipo para superar los retos que la escuela de hoy requiere. Retos como la multiculturalidad que aparece en nuestras aulas, la necesidad de comunicación en un espacio y tiempo virtual, la incorporación de las nuevas tecnologías de la información. Colaboración y cooperación que ha de empezar por el equipo docente pero que ha de usarse como estrategia metodológica con y para los alumnos. El trabajo en grupo implica la asunción de responsabilidad no sólo con uno mismo sino con todo el grupo y supone aunar fuerzas con un objetivo común, cuyos logros repercutan positivamente en todos los componentes. Y cuyos desafíos contribuyan a crear lazos de unión y esfuerzo para superar dificultades.

Coincidimos con Imbernón (2007), la idea de la necesidad de un trabajo en equipo de los docentes, creando espacios de formación que den una respuesta contextualizada.

Contexto

Tras comprobar la situación de aislamiento en la que muchos docentes se encuentran, y las demandas de orientación y asesoramiento especializado (obtenidas a través de la plataforma del Centro Regional de Formación del

Profesorado de Castilla la Mancha) para la implementación de la Metodología de Proyectos, creemos fundamental articular este propuesta de intercambio de experiencias y puesta en común de materiales de docentes iniciados en la Metodología de Proyectos y aquellos/as que recibieron formación el curso pasado y que estén interesados en recibirla a lo largo de este curso escolar.

Punto de partida

La idea inicial era poder desarrollar a tiempo real nuestra propuesta en diferentes centros educativos de nuestra región, Castilla La Mancha. Considerábamos fundamental la posibilidad de llevar a la práctica nuestras experiencias en contextos diferentes y poder ayudar "in situ" a los docentes interesados en el trabajo por proyectos que se mostraban más inseguros a poder desarrollarlos por sí mismos o que sus compañeros/as pudieran ser más reticentes a implementar formas diferentes de trabajo en sus respectivos centros.

No fue viable la propuesta presencialmente, porque entre otros motivos, la formación docente se articula vía online desde hace dos cursos escolares en Castilla la Mancha por lo que las alternativas de formación son gestionadas a través del Centro Regional de Formación del Profesorado de nuestra región.

Ante esta negativa, propusimos al Centro Regional de Formación del Profesorado, la posibilidad de poner en marcha una acción formativa que planteara:

- La necesidad de trabajar conjuntamente con los docentes de dichos centros educativos en la presentación, iniciación y perfeccionamiento de diferentes Proyectos de Investigación.
- Asesoramiento y elaboración de materiales, desarrollo de tareas para conseguir el desarrollo de las Competencias Básicas.
- Articulación de trabajo de los centros educativos a través del Aula Virtual del CRFP.
- Creación de una plataforma que permita el intercambio de experiencias entre los docentes de la región (programaciones, materiales, actividades…).

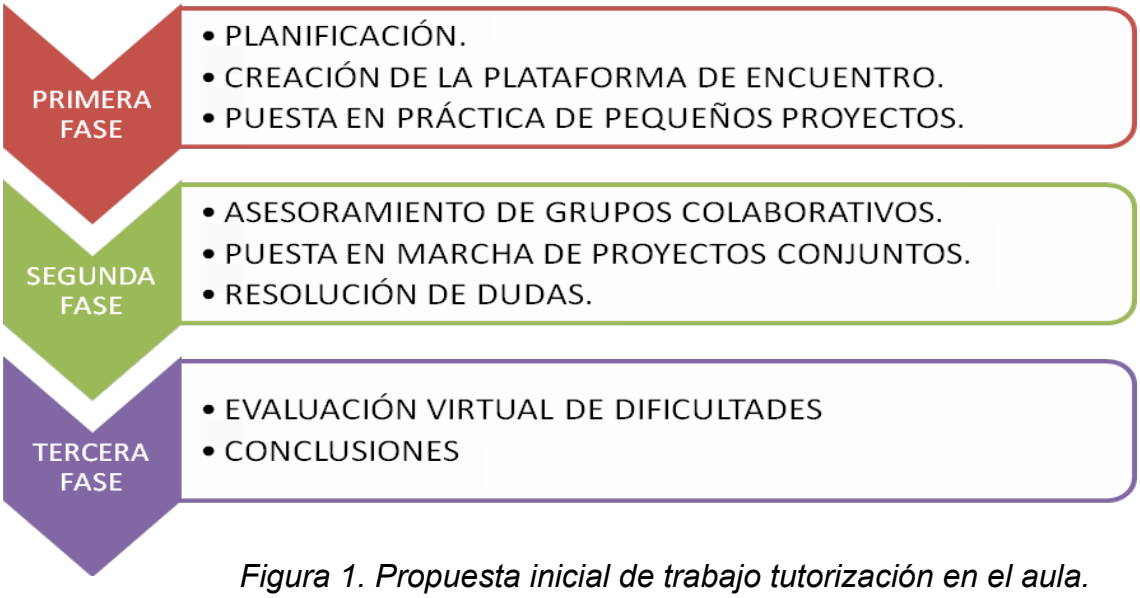
PRIMERA FASE
• PLANIFICACIÓN.
• CREACIÓN DE LA PLATAFORMA DE ENCUENTRO.
• PUESTA EN PRÁCTICA DE PEQUEÑOS PROYECTOS.
SEGUNDA FASE
• ASESORAMIENTO DE GRUPOS COLABORATIVOS.
• PUESTA EN MARCHA DE PROYECTOS CONJUNTOS.
• RESOLUCIÓN DE DUDAS.
TERCERA FASE
• EVALUACIÓN VIRTUAL DE DIFICULTADES
• CONCLUSIONES

Figura 1. Propuesta inicial de trabajo tutorización en el aula.

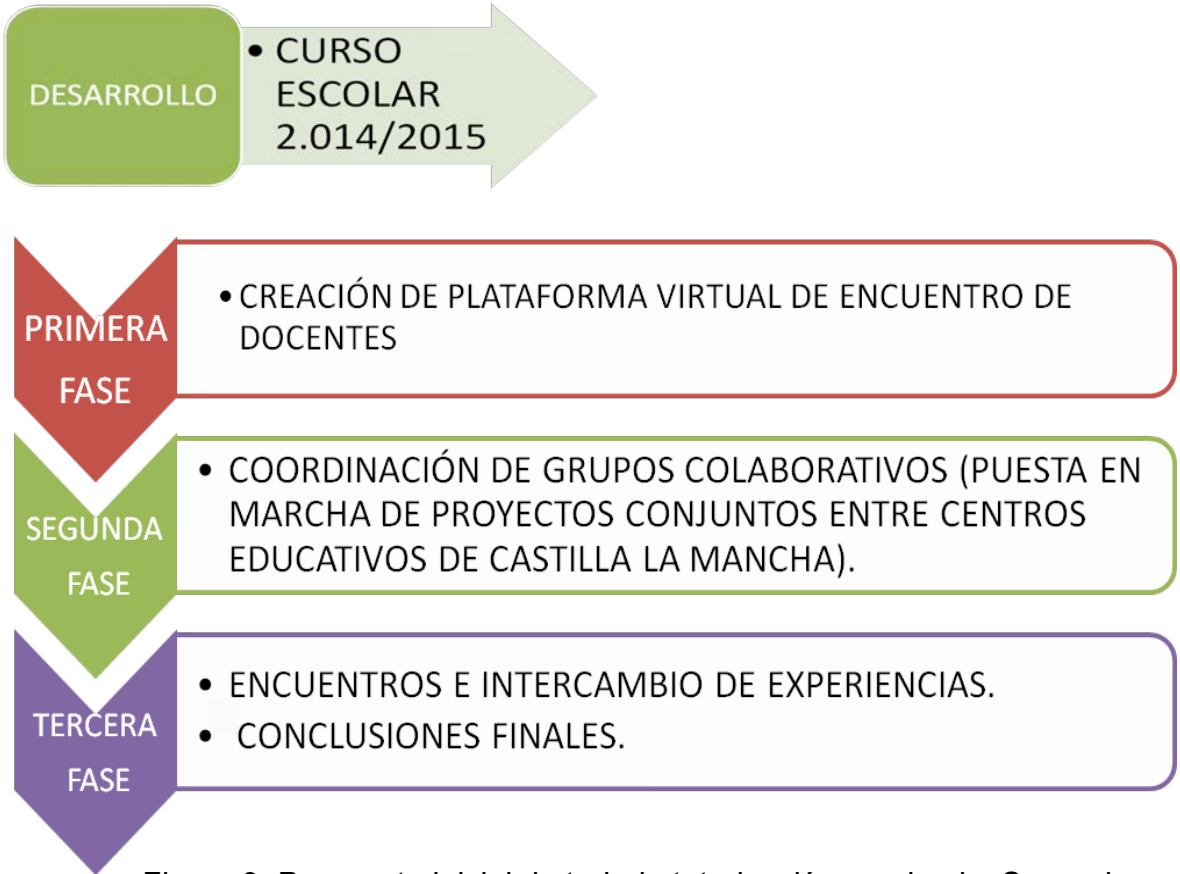
DESARROLLO
• CURSO ESCOLAR 2.014/2015
PRIMERA FASE
• CREACIÓN DE PLATAFORMA VIRTUAL DE ENCUENTRO DE DOCENTES
SEGUNDA FASE
• COORDINACIÓN DE GRUPOS COLABORATIVOS (PUESTA EN MARCHA DE PROYECTOS CONJUNTOS ENTRE CENTROS EDUCATIVOS DE CASTILLA LA MANCHA).
TERCERA FASE
• ENCUENTROS E INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS.
• CONCLUSIONES FINALES.

Figura 2. Propuesta inicial de trabajo tutorización en el aula. Segunda Fase.

Desarrollo de la experiencia

La acción formativa “Metodología de Proyectos en Educación Infantil y Primaria”. La experiencia comenzó en noviembre, teniendo una duración de seis meses: realizando dos tutorías mensuales en las que se presentan las diferentes fases y apartados imprescindibles para el desarrollo del trabajo de proyectos, poner en común experiencias prácticas y resolver en grupo las dudas e inquietudes de nuestra práctica diaria, insistiendo a los responsables del Centro Regional de Formación del Profesorado la necesidad de una serie de herramientas operativas que permitieran optimizar al máximo el desarrollo de la acción formativa. Por ello disponemos de:

- Foros. Creando hilos de discusión de diferentes temas o apartados interesantes de debate.
- Materiales y documentación. Espacio en el que los participantes puedes subir sus tareas y descargar las de otros compañeros/as. Además, se pondrá en conocimiento de aquellos artículos, documentos o trabajos… que pudieran ser interesantes para profundizar y mejorar en el trabajo por proyectos.
- Blog. Presencia de imágenes y vídeos relacionados con el proyecto y programas que son de especial interés para comprender el trabajo.

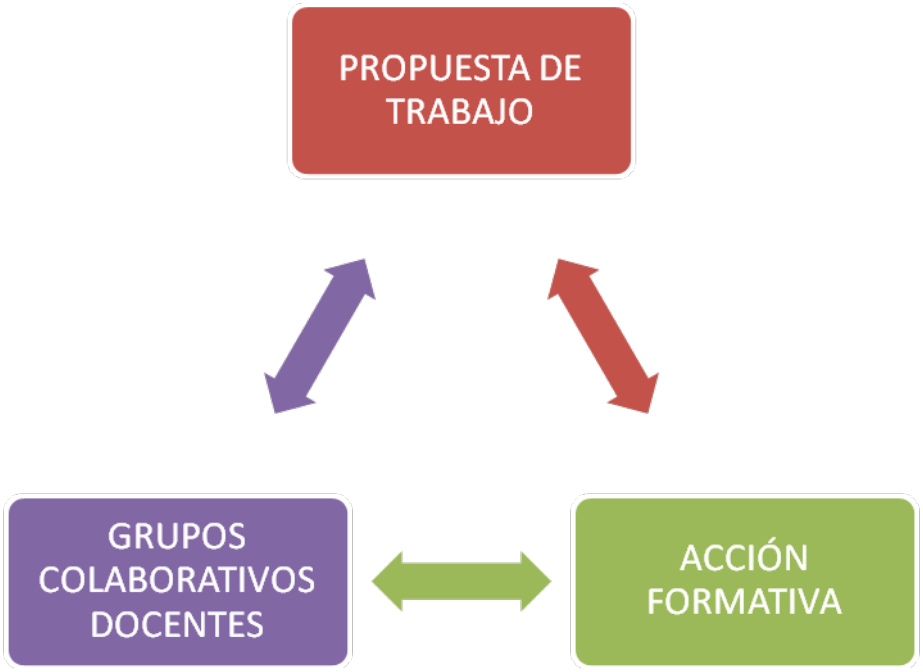

Figura 3. Esquema de la propuesta formativa.

Figura 4. Logotipo de la acción formativa.

Calendario de implementación.

El desarrollo de la acción formativa pretende conseguir los siguientes objetivos:

- *Potenciar las relaciones entre los docentes de diferentes centros educativos.*
- *Crear un espacio donde compartir y construir experiencias innovadoras.*
- *Crear un banco de recursos.*

- *Poner en marcha la "Metodología de Proyectos" como enfoque metodológico.*
- *Dar una respuesta contextualizada a los centros educativos.*

Para la consecución de dichos objetivos y permitir una planificación coherente de la propuesta llevamos a cabo un "plan de trabajo" en cada una de las sesiones virtuales programadas que ayudaran a cada uno de los participantes a seguir las fases y apartados propios del trabajo por proyectos.

Dicha organización de la propuesta, ha variado en función de las demandas, ritmos o necesidades propias de los componentes de la acción formativa permitiendo retomar, poner en común y debatir el contenido de cada una de las sesiones.

Presentamos aquí el desarrollo de la acción formativa a lo largo del presente curso escolar (ver tablas 1 y 2).

Tabla 1. Cronograma del primer trimestre.

MES		**DÍA**		**ACTIVIDAD**
NOVIEMBRE		MARTES DÍA 19		- PRESENTACIÓN - EVALUACIÓN INICIAL/DIAGNÓSTICO - PROPUESTA Y DEBATE SOBRE EJES DE INTERÉS.
NOVIEMBRE		MARTES DÍA 26		- ESBOZO DEL PROYECTO DE TRABAJO.
DICIEMBRE		MARTES DÍA 3		- PLANIFICACIÓN DEL ESQUEMA INICIAL. Programación.
DICIEMBRE		MARTES DÍA 10		- Resolución de DUDAS

Tabla 2. Cronograma del segundo y tercer trimestre de la acción formativa.

MES	**DÍA**	**ACTIVIDAD**
ENERO	MARTES DÍA 14 MARTES DÍA 28	- DUDAS - HERRAMIENTA BLOG - MOTIVACIÓN INICIAL Y DE DESARROLLO - PROPUESTA TAREA Nº 3. - ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO Y EL TIEMPO (RESPONDER AL CÓMO NOS ORGANIZAMOS).
FEBRERO	*MARTES DÍA 11* *MARTES DÍA 25*	- BÚSQUEDA DE FUENTES DE INFORMACIÓN. - ORGANIZAR LA INFORMACIÓN - PLANIFICACIÓN DE TAREAS PROPUESTAS POR LOS DOCENTES (CÓMO RESPUESTA A LOS INTERROGANTES)
MARZO	MARTES DÍA 11	- PLANIFICACIÓN DE TAREAS PROPUESTAS POR EL ALUMNADO.
ABRIL	MARTES DÍA 1 MARTES DÍA 29	- RECOGER EN DISTINTOS FORMATOS LOS APRENDIZAJES PARA SU EXPOSICIÓN-COMUNICACIÓN - COMUNICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES - EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES DEL PROYECTO: “El tiempo atmosférico”.
MAYO	MARTES DÍA 13	- EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA, de la Acción Formativa. - POSIBILIDAD DE CONTINUAR LA ACCIÓN FORMATIVA

Resultados

Desde el principio la motivación de los tutores y los participantes ha sido palpable.

El grupo ha permitido conjuntar perfiles de docentes muy diversos en contextos rurales y urbanos, de las etapas de infantil y primaria de toda Castilla la Mancha. Profesionales que con un diferente grado de experiencia en la materia, lejos de ser un hándicap, ha permitido una visión más global y exhaustiva de las necesidades y dificultades en la puesta en práctica de nuestra metodología.

La plataforma virtual ha conjuntado a docentes, que por situación geográfica, difícilmente podría haber sido posible reunir y trabajar cooperativamente.

El grado de aprendizaje y satisfacción por tutores y participantes ha sido notable, experimentando estrategias, ponerlas en práctica, con el fin de mejorar nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje dando una respuesta más adecuada a nuestro alumnado.

Además en la misma definición de evaluación de programas, Pérez Juste (2002), hace mención al proceso, valorándolo tanto como el resultado, indicando la importancia que tiene considerar el proceso como una exigencia para superar así modelos desde una perspectiva sumativa. Su modelo contempla la inclusión y aprendizaje de todos los agentes implicados y la interrelación de todas las variables posibles. Esta filosofía, es similar a la acción formativa que se pretende desarrollar. La metodología de aprendizaje por proyectos incide tanto en el proceso como en los resultados, incluyendo y relacionando las diferentes disciplinas y conocimientos bajo un tópico central, no pudiendo fragmentarse o aislarse. El citado modelo es el que mejor se ajusta a lo que pretendemos obtener, que es, la evaluación de un programa educativo que ha seguido un plan sistemático de intervención, específica e intencionalmente elaborado, al servicio de metas consideradas valiosas desde una perspectiva pedagógica.

Hemos usado diferentes instrumentos de evaluación como encuestas, grabaciones, hilos de discusión, debates, cuestionarios… con el fin de mejorar nuestra labor docente.

Discusión y conclusiones

Cada comunidad escolar, cada grupo de profesores, cada centro, debe analizar cuál es su situación, en qué contexto se desenvuelve y que necesidades tiene, no se puede hablar de “recetas” aplicables a todos y para todos. La formación y la innovación educativa debe ser fruto de análisis previos exhaustivos para dar respuestas ajustadas al contexto donde cada grupo de alumnos, profesores y familias se sitúan. Desde un enfoque colaborativo e intercultural podemos propiciar una respuesta ajustada y de calidad a nuestros alumnos.

El centro educativo se convierte en un espacio único desde donde tomar iniciativas e introducir cambios contextualizados, para analizar las implicaciones de los procesos de transformación escolar que apuestan por aumentar y mejorar las relaciones entre escuela y comunidad, dando respuestas a la diversidad del alumnado.

Los modelos didácticos se constituyen como representaciones genuinas provisionales de los procesos formativos y de las concepciones y prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante las cuales se sientan las bases para comprender la complejidad de los hechos educativos y avanzar en las modalidades y estilos que caracterizan el pensamiento y la acción de los docentes y de las instituciones en general (Medina, 2011).

Referencias bibliográficas

Gairín, J. (2009). *Innovación de la educación y la docencia.* Universitaria Ramón Areces.

Hopkins, D. (2001). *Improving the Quality of Education for All.* London: David Fulton.

Escudero, J. M. (1989). *Innovación y reforma. Estrategias para el cambio educativo*. Madrid: Cincel.

Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Medina, A y Cols. (2011): *Innovación de la educación y de la docencia*. Ramón Areces.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Brussels: De Boeck.

Pérez Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de calidad, en el XXI. *Revista de Educación XXI,* 4, (43-76).

Stenhouse, L (2007). Investigación y Desarrollo del Curriculum (3 ed.). Morata.

EL ACCESO A LA FORMACIÓN DEL DOCENTE: MOTIVACIONES Y PERSPECTIVAS ACTUALES

Ana Valero Cánovas, Tomás Izquierdo Rus, José David Cuesta Sáez de Tejada

(Universidad de Murcia)

Introducción

El propósito del presente estudio es brindar un acercamiento a las últimas investigaciones en relación a las metas y motivaciones que tienen los estudiantes universitarios en la elección de sus estudios. Concretamente nuestro interés surge en relación al estudio de motivaciones en las titulaciones de Grado de Educación. La elección de la titulación en todos los ámbitos y, especialmente, en el área educativa tiene repercusiones directas en el desempeño profesional posterior. En el caso de las titulaciones de Educación, esta circunstancia va acusada con una carga mayor pues aspectos como la formación del docente y sus motivaciones de cara al acceso a la carrera tienen una conexión directa con la calidad de la educación.

En esta línea, Sánchez (2009, p. 469) asevera que "la calidad va inexorablemente unida al docente y a sus funciones; es el fin y son los medios y por tanto, en ello radica buena parte de la carrera docente". Esta afirmación nos sitúa en el papel fundamental del docente y sus funciones en la calidad de la educación y, con esto podemos deducir la cantidad de repercusiones que lleva consigo.

Ramón (2013, p. 4) afirma que "la preparación y capacitación de los docentes es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza en el país". Además, defiende la necesidad de hacer crecer el nivel de formación de los profesores, con especial incidencia en la educación inicial como motor para la mejora sustancial de la calidad de la educación en general. En relación a esto, señala la repercusión que esto tendría en una mayor preparación del alumnado para enfrentarse a etapas formativas de educación superiores. Si bien aquí se

destaca la importancia de la preparación, aspectos previos como la elección de la titulación y las motivaciones que derivan de ésta, son de vital importancia para esa mejora de la calidad educativa.

Así, las motivaciones se tornan en un aspecto de suprema importancia en todos los ámbitos de la vida de las personas. Atendiendo a Toro (2014, p. 14), "desde todos los tiempos el ser humano ha buscado suplir sus necesidades, alcanzar sus objetivos, realizarse y mejorar su calidad de vida, con aptitud y vocación, en el que se involucren factores motivacionales de autorrealización y satisfacción". Es más, la motivación es el impulso que hace al ser humano orientarse hacia cualquier elemento o meta, y concretamente, en el ámbito laboral ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. Herzberg, en su Teoría de la Motivación establece una relación entre motivación y necesidad propiamente dicha. De esta forma defiende la existencia de dos tipos de necesidades que van a repercutir en como él ser humano se desarrolla y actúa: factores higiénicos o extrínsecos, y factores motivacionales o factores intrínsecos. Así, mientras que los primeros son más de corte ambiental y están relacionados con la tarea a ejecutar o el cargo a desempeñar, los segundos guardan una estrecha relación con la autorrealización personal, y otros factores de corte vocacional.

Se ha estudiado la motivación desde otras perspectivas, aunque con ejes comunes a la antes expuesta. González (2006), atesora que la motivación está directamente relacionada con las actitudes, consideradas una pieza clave que guía el proceso de toma de decisiones, y ayudan a discriminar entre lo que es o no importante. De esta forma el proceso de toma de decisiones se encuentra determinado por las actitudes y éstas a su vez dependen de la motivación en sí misma.

Por su parte Gzrib (2002), establece que la motivación puede tener su origen en el propio individuo o puede residir de estímulos propios del ambiente. De esta forma la motivación es un impulso con un umbral variable pero que, en cualquier caso, nos impulsa a orientarnos hacia una meta constituyendo una necesidad y un motor de arranque en la consecución de la misma.

Orientación profesional y elección de la titulación

Es constatable que, en los últimos años, se han llevado a cabo diversos estudios para conocer las motivaciones en la elección de la titulación. La importancia de este, cada vez más creciente, interés reside en determinar los motivos por los cuáles los recién ingresados han elegido la titulación, estableciendo líneas de análisis en base a aspectos intrínsecos u otro tipo de influencias, bien sea propias de su género, influencias familiares o ambientales, entre otras. Siendo el fin último establecer un espacio de reflexión acerca de los condicionantes que pueden estar influyendo directamente en variables como el fracaso en los estudios universitarios, el abandono de la carrera o, yendo más allá, la propia satisfacción con el puesto de trabajo y las repercusiones que pueden derivar en el desempeño del mismo. Este último punto es especialmente relevante en esta parcela de la docencia ya que, como señalan Valero, Sánchez, Gónzalez, Yelo e Izquierdo (2011), la elección vocacional en estudiantes de la titulación de Maestro es una garantía de la creación de un cuerpo docente comprometido con el desarrollo integral de niños y niñas, que estén en disposición de fomentar valores, el desarrollo autónomo del alumnado, y crear una base que sirva para su formación futura, el desarrollo de su personalidad y relaciones sociales, y que todo esto derive en el fin último que reside en la plena autorrealización personal.

En relación a la elección de la titulación, encontramos la necesidad de mencionar aspectos tan relevantes como la orientación profesional. Desde el ámbito de la orientación educativa y profesional surge una necesidad imperante de trabajar en este aspecto. Tanto es así, que en diferentes investigaciones que abordan este tema, hay coincidencias en la falta de orientación a la hora de elegir la opción profesional. Álvarez, Hernández y López (2014, p. 77), en su investigación acerca de motivaciones en la elección de la titulación, concluyen que en un número significativamente alto, “en las respuestas ofrecidas por los estudiantes sobre la elección y el acceso a los estudios universitarios, se evidenció una clara indecisión a la hora de decantarse por unos u otros estudios, debido principalmente a la escasa información y orientación que habían recibido”. Dada la importancia de la labor orientativa por las repercusiones a largo y medio plazo que de ella se derivan, Kilgman

destaca la importancia de ir más allá de las titulaciones de grado en lo que a orientación se refiere, ya que defienden la inestimable relación entre la continuidad y culminación de los estudios y los aspectos vocacionales subjetivantes en la elección del posgrado, en este caso.

Hernández y López (2013), en su investigación acerca de la orientación profesiográfica en el acceso a las Ciencias de la Educación, también arrojó datos sobre la necesidad de una mayor labor orientativa en torno a la elección en este ámbito. Así, en su estudio, entre un 90% y un 100% de los participantes emitieron múltiples argumentos de cara a la creación de una unidad de orientación en el Departamento de Ciencias de la Educación. Los argumentos principales eran el desarrollo de proyectos de orientación que les permitieran conocer cuáles son las carreras que oferta la unidad, en qué perfiles profesionales recaían estas titulaciones y la necesidad de ampliar la plantilla de personal docente para desarrollar talleres de orientación profesiografica con los estudiantes de nuevo ingreso.

De toda esta información se extrae la gran importancia de la elección de la titulación en un ámbito como es la educación por su estrecha relación con el desempeño laboral que, en este caso, tiene una conexión directa con la vida de muchas personas, su desarrollo personal, social y laboral. Del mismo modo, se cree en la necesidad de tener en cuenta la orientación profesional como uno de los factores fundamentales para mejorar esta circunstancia. Junto con la orientación profesional, creemos en la necesidad de hacer más selectivos los procesos de acceso a la profesión docente, de forma que los estudiantes verdaderamente se encuentren motivados al desempeño de esta opción y, además, tengan las cualidades, actitudes y rasgos de personalidad necesarias para el desempeño profesional que lleva consigo. En relación al tema de endurecer los accesos a los grados de educación, Sánchez (2009, p. 484) defiende la necesidad de “procurar que lleguen a la enseñanza, también, los mejores estudiantes”. Esta autora defiende que además de otras carreras y como sucede en otros países, por ejemplo Finlandia, la profesión docente requiere una selección de alumnado responsable, buenos estudiantes y jóvenes brillantes que tengan muy presente la importancia de esta labor y del desempeño de esta función en la sociedad.

Motivaciones en la elección de la profesión docente

Habiendo destacado la importancia de la labor docente y, por ende, la necesidad de un proceso de selección más consciente de los estudiantes que quieren acceder a esta titulación, a continuación se expone los motivos más frecuentes en la elección de la profesión docente en los últimos años.

Los Grados de Educación infantil y Primaria están marcados por una serie de características que hacen que resulte una profesión muy atractiva. Tanto es así para estudiantes que verdaderamente se sienten motivados hacia el desempeño de esta labor profesional, como para estudiantes que no tienen clara su opción laboral o no son admitidos en otras titulaciones. Esta circunstancia se da debido a tres premisas fundamentales: es, o más bien era, una titulación de corta duración, es fácil aprobar y es fácil acceder. Además, a estos aspectos se unen otros intrínsecos a la profesión que han creado, por mucho tiempo, una *imagen idealizada de la profesión* (Sánchez, 2009). Esta circunstancia, lejos de beneficiarla, ha sido un lastre para atraer a muchos estudiantes que, bien perdidos o habiendo fracasado en su primera opción profesional por cuestiones de nota u otros aspectos, han decidido acceder a ésta por sus muchos factores facilitadores y su estigmatización como una profesión con muchas ventajas. A saber, las características que la hacen tan deseable opción profesional en estos casos son, básicamente, el salario y las tan deseadas vacaciones. Las últimas investigaciones en torno a motivaciones en la elección de titulaciones relacionadas con la profesión de maestro, nos ofrecen resultados más esperanzadores. Esto es así, debido a que los motivos de corte vocacional toman un mayor protagonismo. Aquí es necesario hacer un paréntesis para esclarecer el término vocación en relación a la labor del maestro propiamente dicha. Como señala Sánchez (2009, p. 480) “la vocación es una llamada, un sentimiento, una tendencia o sencillamente un servicio; en cualquier caso, todo aquello que se tache de verdaderamente vocacional”. Aquí podemos encontrar ese significado de motivación intrínseca, de impulso, casi necesidad de orientar nuestras acciones hacia un desempeño, o meta, que conlleva satisfacción y es una pieza angular de la autorrealización personal. En relación al mundo de la docencia existen tres momentos que engloban este

proceso vocacional. Sánchez (2003) lo define estableciendo un primer momento denominado pre-vocacional o vocación temprana (Guerrero, 1993), que se da en un primer contacto con la profesión en la universidad. El segundo momento es clasificado por esta autora como peri-vocacional un periodo de afianzamiento de esa vocación. Y, por último, el momento vocacional puramente dicho, una vez que el docente comienza su labor profesional y lo hace algo puramente suyo, Sánchez (2009) habla de ilusión o interés profesional en este punto. De todo esto, se extrae que la opción vocacional en la elección de la titulación es un motivo potencial que va creciendo en fuerza y intensidad conforme nos vamos acercando más a la profesión de maestro.

Una investigación llevada a cabo para conocer los motivos de elección de la titulación de maestro desarrollada por Herrera y Herrera (2012) arroja resultados que confirman este aumento de motivos basados en aspectos vocacionales. El estudio fue llevado a cabo con alumnado de las distintas especialidades de Educación Primaria y, también, con alumnado de la especialidad de Educación Infantil en dos universidades españolas (UAL y UCM). Pudieron constatar, a través de la misma, que los motivos que más se repetían por el alumnado de las especialidades de Educación Infantil y Primaria eran de corte vocacional. Este motivo fue mucho más valorado que otros aspectos más relacionados con salidas profesionales propias de la titulación u otros de motivación más extrínseca. Además, no se considera por el alumnado una titulación “más fácil” que otras, por lo que este motivo tampoco tendría peso en la elección de la titulación en estos casos. Sin embargo, esta investigación establece una diferenciación en la cual podemos ver como otras menciones del Grado en Educación Primaria, como pueden ser música o inglés varían en cuanto a motivos de acceso por parte del alumnado. Así el motivo más frecuente en inglés son las salidas profesionales. Como sabemos, hoy en día, la enseñanza de idiomas está en constante requerimiento, muchos de los colegios se han convertido o están en proceso de convertirse en colegios bilingües, y esto lleva consigo esa consideración de la mención de Inglés como una opción profesional con muchas salidas laborales. Por su parte, basándonos en los resultados de esta investigación, el motivo más frecuente en la elección de la mención de música es no haber sido admitido en otras

titulaciones. Como consecuencias que esto puede traer, nos encontramos ante un posible fracaso en los estudios, insatisfacción o, en el mejor de los casos, abandono temprano de la titulación.

En otro estudio llevado a cabo por Valero e Izquierdo (2013) en relación a la elección de las titulaciones de Ciencias de la Educación, extrae datos relevantes al respecto. La investigación fue llevada a cabo en la Universidad de Murcia, con los estudiantes de primer curso de todas las titulaciones del ámbito de Ciencias de la Educación. Como resultados a destacar, la titulación que cursaban fue elegida como primera opción a la hora de formalizar la matrícula en un altamente significativo número de estudiantes. En lo referente a motivos en la elección del grado, en todos los grados estaban relacionados con aspectos vocacionales. Aspectos como el deseo de ayudar a otras personas o ser solidario con personas que lo necesitan y, muy frecuentemente repetido, lo satisfactorio que sería imaginarse la vida ejerciendo esta profesión. En esta línea el sentirse seguro, capaz y dotado de los requerimientos personales para el desarrollo de esta profesión fue otro de los principales motivos en la elección de la titulación en cuestión. Los resultados de esta investigación ofrecen datos esperanzadores en lo relativo al acceso de los estudiantes a los grados de educación, pues en muy pocos casos las salidas profesionales, las ventajas laborales u otros aspectos relativos a la consideración de la titulación de maestro como una carrera fácil han influido en la elección de las titulaciones en este ámbito.

Una variable que hasta el momento no se ha tenido en cuenta como punto de partida de la elección de las titulaciones de la profesión docente es el género. A saber, las titulaciones de las diferentes especialidades de educación, a excepción de la mención de Educación Física, podemos encontrar un número bastante más elevado de población femenina que masculina. Navarro y Casero (2012), en su estudio “Análisis de las Diferencias de Género en la Elección de Estudios Universitarios” ofrecen una interesante visión acerca de esta circunstancia. Los autores ofrecen datos a través de los cuales se extrae que las chicas al finalizar la etapa de bachiller, se encuentran más atraídas hacia titulaciones de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias de la Salud. Esto confirma la circunstancia que se ha repetido durante años, en la

que las titulaciones de Maestro (especialmente Educación Infantil) y de Enfermería tienen un alto índice de estudiantes de género femenino. En esta misma investigación, Navarro y Casero (2012) abordan el tema de motivos en la elección de la titulación, en este caso por género, pudiendo extraer también de aquí resultados relevantes. Así, las chicas, independientemente de la opción de enseñanza elegida, basan sus principales motivaciones en aspectos de motivación intrínseca, más relacionados con la vocación, la ayuda a otras personas y porque "les gusta". Sin embargo, los chicos mayormente se decantan por aspectos más orientados a recompensas externas como puede ser la búsqueda de una estabilidad económica u obtener un buen sueldo.

Conclusión

Es constatable la importancia de la profesión docente y la necesidad de una consideración social, en consecuencia, como uno de los pilares para el crecimiento de la sociedad. Esta circunstancia hace necesario considerar la formación del profesorado como la base o los cimientos que van a permitir una cada vez mayor calidad en la educación. En España, a diferencia de otros países, la profesión docente no ha sufrido el respeto que se merece frente a otras profesiones que se suponen más dignas de merecerlo, como puede ser la de medicina o determinadas ingenierías. Si bien, en este hecho ha tenido mucho que ver la consideración tradicional de la educación del maestro o maestra como un simple transmisor de conocimientos extraídos de libros de texto. Efectivamente, esta labor puede ser desarrollada por cualquier persona, sin ni siquiera necesidad de una formación específica. Sin embargo, la educación es mucho más que esto, la educación ha de buscar como fin último "el desarrollo integral y potencial del alumnado" (Ramón, 2013, p. 8) a través de un proceso cuidado y ordenado, de relación y conocimiento mutuo entre docente y discente. La educación en las escuelas repercute, no sólo en la vida de cada persona como ser independiente, sino en todo el proceso de desarrollo de la sociedad en la que se insertan los individuos. De aquí la gran importancia de una formación del profesorado basada en el establecimiento de unos requisitos mínimos de acceso para asegurar un cuerpo de maestros y maestras

vocacionalmente motivado, dispuesto a ofrecer lo mejor de sí y a darle a la educación el valor que verdaderamente se merece.

Como se ha podido ver, a través de la reflexión propuesta surgida del estudio de las últimas investigaciones en relación al tema de elección vocacional en las titulaciones de maestro, aún queda mucho por hacer. Aunque se puede ver un aumento en los motivos de corte vocacional a la hora de acceder a la profesión docente, no es suficiente. Consideramos que esa facilidad para acceder a esta titulación la convierte en una "vía libre en muchos casos" (Sánchez, 2009, p. 477), y esto conlleva una serie de repercusiones negativas para todo lo antes mencionado. En las Grados en educación, habrían de establecerse unos requisitos mínimos de entrada de forma que, sólo los que verdaderamente estuvieran motivados y tuvieran las capacidades pudieran desarrollar esta labor.

Dada la importancia del tema, consideramos que ha de tomarse muy en cuenta y seguir ofreciendo información actualizada al respecto. Se requieren, por tanto, investigaciones que abarquen muestras más elevadas y aporten datos fiables al respecto para ahondar en este tema que tiene tantas consecuencias a tantos niveles hoy en día.

Bibliografía

Álvarez P., Hernández A. y López D. (2014). Análisis de la compleja relación entre los estudios universitarios y la práctica deportiva de alto rendimiento. *Revista de la Educación Superior, 43*(1), 69-87

Gallo, C.; González, C.; Salinero J.J. (2010). Comparison of the motivations, perceptions and futures expectations between physical activity and sport´s science students of Camilo José Cela (Spain) and Hertfordshire University (England). *J Sport Health Res, 2*(3), 253-260.

Gastón, E. (1993). Hacia un replanteamiento de la Pedagogía y del Aprendizaje para la Formación de Profesores. En G. Hawes. y S. Donoso (edits.) *La Formación de Profesores de Educación Media en Chile: Una Reflexión Necesaria* (pp. 218-227). Chile: CPU.

González, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *Revista de Educación, 8*, 175-187.

Hernández, C. y López, J. (2013). *La orientación profesiografica de los/as estudiantes de nuevo ingreso para optar por una carrera universitaria en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad del Salvador*. Trabajo de Grado. Universidad de El Salvador.

Herrada, R. y Herrada, G. (2012). Fin de las diplomaturas de magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos. *Tendencias Pedagógicas*, *19*, 176-178.

Iglesias, M. J., Martínez, M. A. y Tortosa, J. (2012). Factors influencing the choice of a university degree: the case of recreation, parks and tourism administration studies. *Journal of Human Sport & Exercise*, *7*(3), 684-697.

Kligman, C. M. (2012). Criterios de elección de posgrados en egresados de carreras artísticas/humanísticas/tecnológicas: Implicancias subjetivas y contextuales para arribar a la finalización de los mismos*. Orientación y Sociedad*, *12*, 7.

Peinado, F. y Hernández, M. (2011). Reflexión sobre la motivación de los alumnos de Grado en la elección de estudios de comunicación en las universidades de Madrid. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *17*(2), 383-400.

Salinas, C., Vilas, O. y Mendel, H. (1976). Influencia de la orientación vocacional en el desarrollo de carrera para el aprovechamiento de los recursos humanos en la empresa. *Arq. bras. Psic. apl., 28*(4), 153-160.

Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, *348*, 465-488.

Sánchez, E. (1999). *Factores condicionantes en la elección de la carrera de Magisterio.* Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral.

Toro, M. J. (2014). *El Trabajo como Vocación en los Procesos de Gestión en Instituciones de Educación Pública*. Universidad de Manizales, Tesis Doctoral.

Torres, M. C. y Real, J. E. (2013). Análisis del perfil vocacional de los estudiantes de Psicología a través del inventario SDS**.** *Axioma,11*(2), 44-50.

Valero, A. J., Sánchez, A. C., González, L., Yelo, M. J. e Izquierdo, T. (2012) Motivos que llevan a los estudiantes a elegir el Grado de Educación Infantil. En Miralles, P. y Mirete, A. B. (coords). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Educación Primaria.* (pp. 186-195). Murcia: Editum

JUEGOS MATEMÁTICO-MUSICALES. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS PARA EL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Ibáñez Barrachina, María Isabel de Vicente-Yagüe Jara

(Universidad de Murcia)

Las matemáticas en la música: aproximación histórica y curricular

La estrecha relación que existe entre la música y las matemáticas se remonta, en realidad, a miles de años en el tiempo. En el primer milenio antes de Cristo, los caldeos utilizaron la conexión música-astrología-matemáticas para que los estudiosos de las estrellas explicasen el destino de los hombres y la armonía del Universo entrelazando la especulación matemática con los simbolismos astrológicos y musicales. Fruto de estas primeras investigaciones, la armonía de las esferas ha recibido un vasto y dilatado tratamiento desde autores como Pitágoras de Samos, Platón, Aristóteles o Kepler, entre otros.

Por otra parte, Arquitas de Tarento (428 - 347 a.C.) ya sostenía que las disciplinas matemáticas eran la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música (*Quadrivium*). El *Trivium*, sin embargo, que contenía disciplinas relacionadas con la elocuencia, estaba formado por la Gramática, la Dialéctica y la Retórica. Estas son las siete artes liberales y este currículo educativo se mantuvo hasta la Edad Media.

De manera más reciente, el musicólogo N. A. Garbuzov (1880-1955) revolucionó el estudio de los intervalos musicales cuando explicó su teoría en la que sustituyó el concepto de intervalo por el concepto matemático de conjunto fuzzy (borroso), como se puede comprobar en Haluska (2000, 2005) y en Liern (2005). También, Alois Hába (1893 - 1973) con su sistema microtonal emplea las matemáticas como base de su propuesta musical, al utilizar la división del tono en múltiples partes (1/3, 1/6, 1/4). En el terreno más propiamente didáctico, diversos han sido los estudios que han abordado las

matemáticas en la música y la música en las matemáticas, en distintos niveles y etapas educativas (Ibáñez, 2008; Liern, 1994, 2011; López y Gustems, 2007; Peralta, 2011).

Con respecto al ámbito actual curricular, el Real Decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria indica en su anexo II que "La Educación artística involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado" (MEC, 2006, p. 43070).

En este enunciado ya se muestra la importancia de la Educación artística para obtener una formación integral, que en nuestro caso se pretende fomentar a través de un método lúdico de trabajo que utiliza recursos matemáticos, musicales e, incluso, lingüísticos (lengua extranjera inglesa), potenciando la interdisciplinariedad de las áreas curriculares. En nuestro ánimo está abordar los contenidos musicales relacionando entre sí varias disciplinas, con el fin de que la enseñanza musical no se imparta de forma compartimentada y quede aislada del resto de áreas.

Por otra parte, el propósito interdisciplinar y holístico que supone la implantación de las competencias básicas en el currículo se refleja precisamente en la conexión de los lenguajes musical y matemático al mencionar la contribución del área de Educación artística al desarrollo de las competencias: "cuando en música se trabajan el ritmo o las escalas, se está haciendo una aportación al desarrollo de la competencia matemática" (MEC, 2006, p.43071). En este sentido, la cuantificación de los elementos estructurales de la música por medio de procedimientos matemáticos permite unir ambos ámbitos de conocimiento no solo en el estudio del ritmo y las escalas, sino igualmente en la enseñanza de conceptos acústicos, formales, rítmicos, interválicos, entre otros.

Por todo ello, nuestro objetivo principal se dirige a aportar soluciones de aprendizaje interdisciplinar y competencial al futuro docente de la etapa de

Educación Primaria, a través de nuevos enfoques didácticos que reviertan en el desarrollo de estrategias significativas, lúdicas y motivadoras.

Juego e innovación didáctica matemático-musical

A continuación, se presentan las tareas musicales diseñadas para el aprendizaje del ritmo, el compás y la escala, así como una breve explicación de los conceptos conectados, en la etapa de Educación Primaria, a partir de recursos matemáticos.

El ritmo

El ritmo es uno de los tres elementos básicos de la música junto con la melodía y la armonía. Se puede definir el ritmo como un patrón regular en el tiempo, cuya finalidad es establecer un pulso regular (Sadie, 2000). Los conceptos de periodicidad, frecuencia, repetición o sucesión permiten conectar esta noción musical con su correspondiente significado matemático. En definitiva, la ordenación del movimiento sujeto a la sucesión regular de elementos débiles y fuertes viene a constituir el ritmo musical.

Tarea: Mi cuerpo suena

La asimilación del ritmo en estos primeros niveles educativos se desarrolla de manera significativa a través de la experimentación del alumnado con su propio cuerpo, es decir, por medio de la percusión corporal. La percusión corporal consiste en golpear distintas partes de nuestro cuerpo con el objeto de realizar figuras rítmicas; habitualmente se utilizan las palmas, los chasquidos de los dedos, el golpeo en muslos, pecho y antebrazos, y las patadas en el suelo.

Además, en la realización de esta tarea precisamos de un metrónomo, como instrumento de medida del tiempo. En este sentido, consideramos necesario establecer diferentes pulsaciones metronómicas, con el fin de consolidar la regularidad en el ritmo del alumnado, a través de la realización de palmas al unísono y simultáneas con el sonido del metrónomo. Así por ejemplo, según fijemos en el metrónomo un tiempo de ♩ = 60 o bien de ♩ = 120, el alumno advertirá la relación de velocidad entre ambas pulsaciones. Se ha de destacar

que, en caso de no disponer de un metrónomo, es igualmente posible recurrir al segundero del reloj, como instrumento de medida, el cual marca de forma equivalente 60 pulsaciones por minuto.

Se plantean seguidamente una serie de variaciones sobre la tarea, que permiten el trabajo con distintos ritmos:

- Variación 1 (ritmo binario). Siguiendo la indicación de ♩. = 60, el alumno debe dar una palmada sobre la pulsación, así como golpear las piernas entre pulsaciones, provocando el efecto de contratiempo (o dos corcheas).
- Variación 2 (ritmo ternario). Cambiamos el ritmo binario (un golpe siempre igual o dos golpes) por el ritmo ternario con un primer tiempo fuerte y dos débiles. Seguimos con la pulsación de ♩. = 60, en la que de cada tres golpes el primero se realiza palmeando, mientras que el segundo y el tercero golpeando las piernas.
- Variación 3 (tresillo). Por cada pulsación del metrónomo realizamos tres golpeos corporales, preferentemente repitiendo el lugar de golpeo, con el fin de trabajar el patrón rítmico del tresillo.
- Variación 4 (vals). Con el fin de incluir lo tratado anteriormente y aumentar el grado de dificultad rítmica, empleamos en esta última variación el segundo vals de la *Suite de Jazz* nº2 de Shostakovich, con ritmo ternario y una melodía sencilla y conocida. Dividimos a la clase en varios grupos: el primer grupo, con instrumentos de percusión graves, como el bombo, marca el primer tiempo de cada compás (uno de cada tres); el segundo grupo, con instrumentos de percusión más agudos, como la pandereta, los crótalos, la caja china o las claves, toca los dos siguientes tiempos; el tercer grupo canta la melodía con una sílaba (la, na, da…). Por último, el docente ejecuta la melodía del vals con un xilófono cromático. Además, es posible añadir la percusión corporal a esta variación dividiendo la clase en más grupos.

Estas variaciones pueden ejecutarse de dos formas, dependiendo del grado de dificultad que queramos establecer. En la primera de ellas, el conjunto de los alumnos percute cada uno de los tiempos según el modo indicado. En la

segunda forma, en un grado de dificultad mayor, se divide la clase en grupos, repartiendo los tiempos y su correspondiente interpretación; para esta última forma, necesitamos la figura de un director (que puede ser el profesor o cualquiera de los alumnos) que indique los tiempos y logre la unidad en la interpretación.

El compás

Los compases musicales se representan con fracciones, aunque no se lean como tales, sino como un producto. Así, por ejemplo, el compás de 3/4, indicado por medio de la fracción “tres cuartos”, se nombra “tres por cuatro”. Por tanto, si los compases se representan con fracciones, las notas que componen un compás también podrían caracterizarse así y con la suma de las fracciones de cada nota, obtendriamos como resultado final un compás.

Para ello, necesitamos conocer con qué fracciones simbolizamos cada figura. En un compás de 4/4 (que utilizaremos como base) cabe una redonda, o dos blancas, o cuatro negras, u ocho corcheas, o dieciséis semicorcheas. Esto significa que una redonda ocupa todo el compas y se representara con un 1 (1/1); además, la nomenclatura inglesa nos ayuda a comprender este concepto: *whole note*, es decir, nota entera o nota que ocupa todo el compás. En la tabla 1 vemos con claridad estas relaciones numéricas con las nomenclaturas en español e inglés.

Tabla 1. Relación del nombre de la figura con la proporción numérica

Figura	Nomenclatura inglesa	Proporción
Cuadrada	*Doble whole note*	2/1
Redonda	*Whole note*	1/1
Blanca	*Half note*	1/2
Negra	*Quarter*	1/4
Corchea	*Eighth*	1/8
Semicorchea	*16th*	1/16
Fusa	*32th*	1/32
Semifusa	*64th*	1/64

En el caso de la blanca, necesitamos dos figuras de este tipo para completar un compás, es decir, una blanca ocupa medio compás y su valor es la mitad que una redonda (*half note*), por lo que su proporción correspondiente es 1/2. En cuanto a la negra, precisamos cuatro figuras para rellenar el compás (*quarter*) y su proporción es 1/4. Continuando con el resto de valores, la proporción para la corchea (*eighth*) es 1/8, ya que ocupa una octava parte del compás; para la semicorchea (*sixteenth*) es 1/16, puesto que necesitamos 16 semicorcheas para completar un compás.

Sumemos, como ejemplo, las distintas notas del siguiente compás de 4/4, con el fin de comprobar que la suma de los valores de cada una de ellas resulta un compás completo:

1/4 + 1/8 + 1/8 + 1/8 + 1/16 + 1/16 + 1/4 = 4/4

Figura 1. Suma de los valores de las figuras en fracciones

Tarea: Aprendiendo a sumar notas

En esta tarea planteamos un juego de cartas con la finalidad de completar compases sumando fracciones o sumando los valores de las figuras. Contamos con dos tipos de cartas: cartas de de color azul con las fracciones que representan los compases y cartas de color blanco con las fracciones que simbolizan los valores de cada nota, las cuales además incorporan el dibujo de la figura para facilitar la suma.

El juego consta de 68 cartas:

- Cartas de color azul: 6, una por cada compás representado.

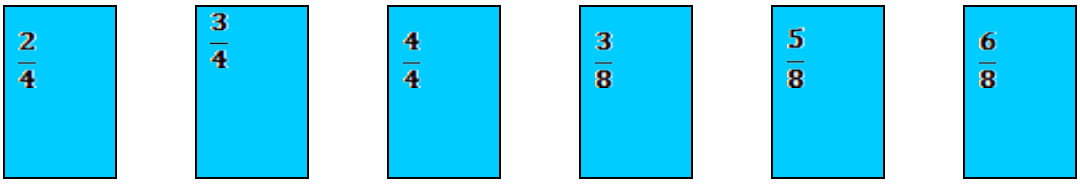

Figura 2. Cartas de compases

- Cartas de color blanco: 62, distribuidas en 2 cartas de redondas, 4 cartas de blancas, 8 cartas de negras, 16 cartas de corcheas y 32 cartas de semicorcheas.

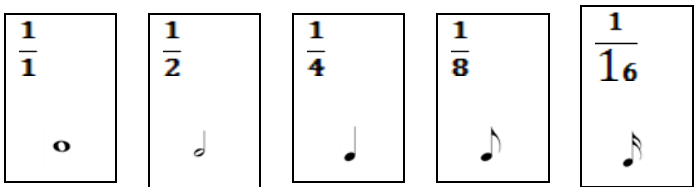

Figura 3. Cartas de figuras

Se trata de un juego para cuatro jugadores, a los que se añade la figura del crupier, labor que puede realizar el profesor. Mezclamos las cartas y las colocamos en dos montones, uno con las cartas azules y otro con las blancas. El crupier reparte diez cartas blancas a cada uno de los jugadores y deja las sobrantes en el montón. Seguidamente, el crupier saca una carta azul (que representa el compás), con el fin de que los jugadores vayan tirando cartas blancas sobre la mesa por turnos hasta completar el compás. Si al llegar el turno de un jugador, este no tuviera carta posible para jugar, deberá coger una del mazo de cartas blancas. Al completar cada compás, el crupier irá sacando más cartas azules hasta que algún jugador se quede sin cartas y se convierta en ganador del juego.

La escala

Ya Piles (1982) estudia las escalas y gamas que más influencia han tenido en la música occidental, aclarando incluso las confusiones suscitadas en algunos tratados modernos.

La escala mayor contiene cinco tonos y dos semitonos, entre el tercer y cuarto grado y entre el séptimo y octavo:

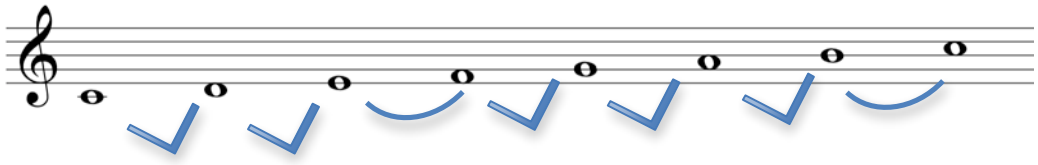

Figura 4. Disposición de tonos y semitonos en una escala mayor

Esta disposición se repite en toda escala mayor, ya esté configurada con sostenidos o bemoles, según apreciamos en el siguiente ejemplo:

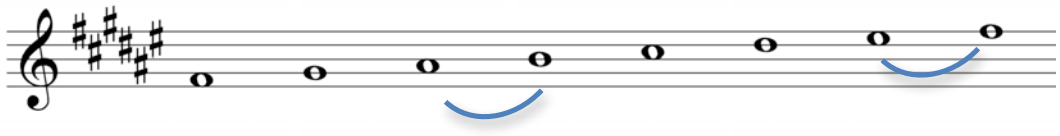

Figura 5. Disposición de tonos y semitonos en la escala de Fa # Mayor

Comprobamos, por tanto, que la secuencia de tonos/semitonos de una escala mayor es la siguiente:

tono – tono – semitono – tono – tono – tono – semitono

1 – 1 – ½ - 1 – 1 – 1 – ½

Por otra parte, la escala menor tiene dos semitonos, entre el segundo y tercer grado y entre el quinto y sexto:

Figura 6. Disposición de tonos y semitonos en una escala menor

Se muestra, a continuación, la secuencia de tonos/semitonos de una escala menor:

tono – semitono – tono – tono – semitono – tono – tono

1 – ½ - 1 – 1 – ½ - 1 - 1

Al igual que sucedía con las escalas mayores, podemos construir escalas menores partiendo desde cualquier nota si respetamos el orden de los tonos y semitonos. Aunque ambas escalas contienen cinco tonos y dos semitonos, la distribución de ellos provoca precisamente la diferencia entre estas.

Tarea: Construye tu escala

En esta tarea pretendemos construir escalas mayores y menores, ordenadas según sus tonos y semitonos, por medio de la baraja que se expone a continuación:

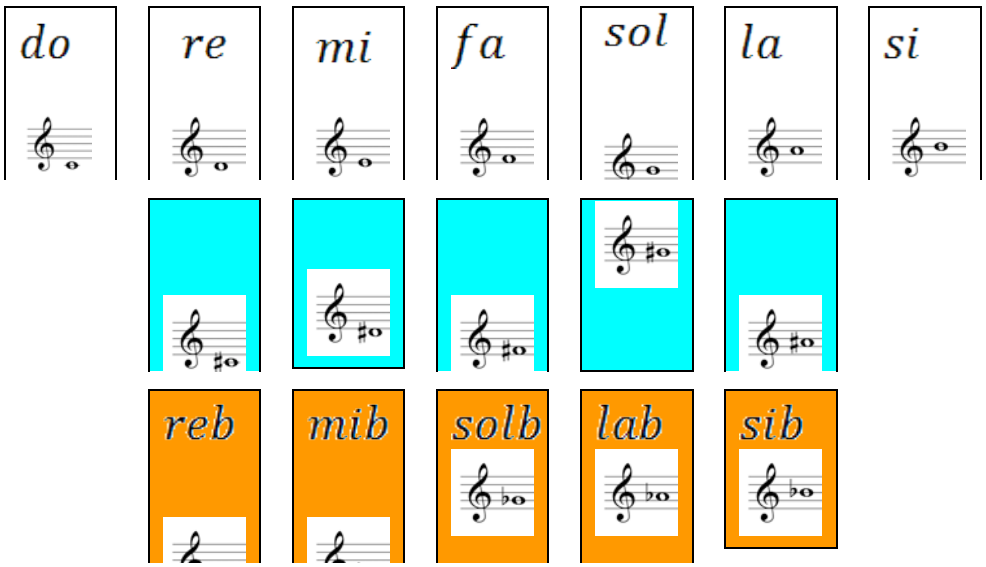

Figura 7. Baraja de notas

La baraja está compuesta por cartas que muestran diecisiete posibilidades de notas musicales: naturales, sostenidas y bemoles. Además, utilizamos colores para diferenciar las notas naturales de las alteradas.

Tras barajar, el juego comienza con la extracción de una carta, que será la primera nota de la escala. El modo en el que deberá construirse dicha escala

vendrá decidido por el número par o impar que resulte al tirar un dado: número par – modo mayor, número impar – modo menor. Se expone en las siguientes líneas un ejemplo de juego:

- Sacamos una carta y sale un Mi bemol.
- Tiramos el dado y sale un cuatro.
- Debemos construir, por tanto, la escala de Mi bemol Mayor.
- Colocamos la carta correspondiente al Mi bemol en primer lugar. Con el objeto de situar de forma correcta la segunda carta, acorde con la sucesión de tonos y semitonos, hemos de saber que la distancia entre la primera y segunda nota es de un tono, por lo que se necesita la carta de la nota Fa; y así sucesivamente respetando la distancia de tonos y semitonos correspondiente a la escala mayor, según se puede observar en la figura 8:

Figura 8. Escala de Mi b Mayor

Conclusiones

Los vínculos entre la disciplina musical y matemática han de proyectarse en el actual marco educativo de manera interconectada, explotando toda posible ligazón de sus elementos constituyentes, en beneficio del ansiado currículo integrado (Torres, 2006). La especialización disciplinar no conduce más que a resultados conductistas de aprendizaje memorístico y mimético fundamentalmente, que en nada contribuyen a la pretendida formación plena del individuo y a la consolidación de aprendizajes que procuren el desarrollo de este a lo largo de toda su vida (Delors, 1996).

Comprobamos que las matemáticas y la música no solo han convivido como disciplinas afines desde los comienzos históricos del *Quadrivium*, sino que el actual currículo de convergencia europea fundamentado en la implementación

de una serie de competencias básicas persigue precisamente desde su misma génesis la interdisciplinariedad de las áreas. Por otra parte, lo lúdico forma parte de estas enseñanzas, como ya ha sido objeto de ciertos estudios (Alsina, 2001; Liern, 2011; Olivares, 2011; Schmitt, 2013).

En esta línea, se han diseñado diferentes tareas matemático-musicales, con el ingrediente del juego como elemento principal, a través del recurso de las barajas de cartas musicales y experimentaciones rítmicas con el propio cuerpo. Sin duda, el docente de Educación Primaria debe buscar en este planteamiento un innovador enfoque que redirija el desarrollo tradicional de dichas áreas, en aras de una motivadora enseñanza para el caso de la disciplina matemática y de un significativo y revelador aprendizaje para el caso de la disciplina musical. Las matemáticas y la música no están reñidas desde esta lúdica perspectiva en la que se pretende en todo momento que el alumno se convierta en constructor y protagonista de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Alsina, A. (2001). Matemáticas y juego. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, 26,* 111-119.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.

Haluska, J. (2000). Equal Temperament and Pythagorean Tuning: a geometrical interpretation un the plane, Amsterdam. *Fuzzy Sets and Systems, 114,* 261-269.

Haluska, J. (2005). *The Mathematical Theory of Tone Systems*. Bratislava: Mercel Dekker.

Ibáñez, J. (2008). *Métodos exactos y heurísticos de afinación. Aplicación a la trompeta*. (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia.

Liern, V. (1994). La Música y sus materiales: una ayuda para la clase de Matemáticas. *Suma, 14-15,* 60-64.

Liern, V. (2005). Fuzzy tuning systems: the mathematics of the musicians. *Fuzzy Sets and Systems, 150,* 35-52.

Liern, V. (2011). Música y Matemáticas en educación primaria. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, 66,* 107-112.

López, P. y Gustems, J. (2007). Reflexiones y dificultades interdisciplinares: una experiencia conjunta de matemáticas y música. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas, 44,* 110-116.

MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE, 8/12/2006).

Olivares, R. (2011). El juego de las siete notas. *Exedra: Revista Científica, nº Extra 2,* 289-308.

Peralta, J. (2011). Modelos matemáticos del sistema de afinación pitagórico y algunos de sus derivados: propuesta para el aula. *Educación matemática, 23*(3), 67-90.

Piles, J. (1982). *Intervalos y gamas*. Valencia: Piles.

Sadie, S. (ed.) (2000). *Diccionario Akal/Grove de la Música*. Madrid: Akal.

Schmitt, T. (2013). Música como juego. *Brocar: cuadernos de investigación histórica, 37,* 263-286.

Torres, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

EL PROYECTO DE DIRECCIÓN COMO HOJA DE RUTA DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

J. Eliseo Valle Aparicio

(Universidad de Valencia)

Introducción

En la actualidad existe un amplio acuerdo en las investigaciones y en la literatura académica en torno a la idea de que el liderazgo que desempeñan los directores[30] y sus equipos directivos en los centros educativos, es el verdadero motor de la organización escolar (Valle, 2012b). Un liderazgo que podríamos caracterizar como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido (Lorenzo, 2005). Liderar la escuela y su proyecto educativo institucional se considera, por tanto, un factor clave, capaz de imprimir un carácter específico y un estilo propio a cada institución educativa, constituyendo un elemento absolutamente relevante como factor de calidad para la mejora y efectividad de los resultados educativos (Leithwood y Reihl, 2003), a través de la construcción de una visión compartida, la elaboración de estrategias de organización y planificación de los recursos disponibles en los centros educativos, así como de la generación de un clima organizacional favorable, factores todos ellos tendentes a propiciar escuelas eficaces (Álvarez, 2004; Gairín, 2004; Montero, 2011; Valle, 2012a).

En su actuación diaria, directores y equipos directivos utilizan como referencia fundamental la hoja de ruta diseñada en las diversas áreas por el proyecto de dirección, que podemos definir como un documento de gestión que sirve como marco de referencia para la planificación y organización de la vida del centro,

[30] Todas las referencias a los directores contenidas en el presente artículo, así como cualesquiera otras efectuadas en género masculino, se entienden hechas indistintamente en género masculino o femenino.

con especificación de las estrategias y acciones que considere necesario desarrollar (García Olalla y Aguirregabiria, 2006).

El proyecto o programa de dirección adquiere de este modo un protagonismo especial como documento institucional, especialmente si consideramos dos factores. En primer lugar, es la guía a seguir por todos los miembros del centro educativo, impulsada desde la dirección, en los ámbitos pedagógico, organizativo, de recursos humanos y económicos, así como de mejora, innovación y gestión del cambio. En segundo lugar, resulta clave a través de su relevancia en el desarrollo de los procesos de selección de directores, ya que la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) configura su elaboración y presentación como un requisito que deben cumplir los candidatos a la dirección (aunque de hecho, la ausencia de candidatos pone en entredicho la pretensión del legislador). Una previsión legal que debiera, en opinión de algunos autores (Montero, 2006), haber sido más ambiciosa, mediante la previsión de su alcance y contenidos, el establecimiento de criterios e indicadores para su valoración, su vinculación al periodo de prácticas con objeto de hacer posible su ajuste o reformulación y, sobre todo, a través de la consideración de su grado de desarrollo y actualización en los procesos de evaluación de la función directiva.

En todo caso, el proyecto de dirección es el documento que concreta los compromisos que se asumen no sólo desde la dirección, sino desde toda la comunidad educativa, siendo el marco que guía la acción directiva y que articula principios educativos, objetivos y prioridades. En estas circunstancias, analizar la efectiva existencia y la significación que los proyectos de dirección poseen, reflexionando sobre los objetivos que más repetidamente recogen y sobre la implicación de los diversos sectores de la comunidad educativa en su implantación, y hacerlo a través de las voces de sus autores, los directores, no solo resulta oportuno, sino muy conveniente. Este es el objeto de la investigación que se documenta en estas páginas.

Metodología

El estudio analiza los proyectos directivos presentados por los directores de los colegios de educación infantil y primaria (CEIPS) valencianos, y lo hace desde el prisma de los propios protagonistas. Para ello, las técnicas de investigación utilizadas han sido dos: a) Una encuesta realizada a una elevada muestra representativa de los directores de CEIPS de las tres provincias de la Comunidad Valenciana (n=234, con un índice de respuesta del 93,6 % sobre las 250 encuestas realizadas), con un cuestionario estandarizado, remitido y devuelto por correo electrónico, que combinaba preguntas cerradas (ya con respuestas de alternativa dicotómica o de elección múltiple) con otras parcial o totalmente abiertas; y b) La realización de una serie entrevistas en profundidad semi-estructuradas a una selección de directores determinados (42), cuyo perfil es altamente coincidente con el de los directores encuestados. Se trata de opciones metodológicas distintas que en un momento posterior se han articulado de una forma conjunta en la interpretación del objeto de estudio general y de los ítems específicos que lo componen.

Los grandes propósitos de la investigación han sido los siguientes:

- Descubrir si los directores de CEIPS valencianos presentaron un proyecto de dirección como requisito de acceso a sus cargos directivos, así como la importancia y significación que otorgan a tales documentos, medidas por la opinión que tienen de los mismos, de su naturaleza y de su utilidad efectiva
- Conocer en qué medida consideran importante el grado de implicación de la comunidad educativa en su realización

2. Averiguar cuáles son los objetivos y áreas de actuación que centran los proyectos directivos.

Resultados

La investigación realizada nos ha permitido alcanzar resultados destacables en torno a las cuestiones siguientes:

Presentación del proyecto de dirección en el acceso a la función directiva.

La LOE exige como uno de los requisitos de participación en el concurso de méritos previsto como vía ordinaria de selección de los directores, el de presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, líneas de actuación y la evaluación. De ahí que en la encuesta se preguntara a los directores si efectivamente habían o no presentado un proyecto de dirección. Prácticamente tres de cada cuatro así lo hicieron (el 74,8 %), mientras que el 25,2 por cien no aportó proyecto alguno, en muchos casos debido a que el suyo fue un nombramiento excepcional, ya que gran parte de los mismos no presentó voluntariamente una candidatura, siendo la inspección la que les indujo a aceptar el cargo de director.

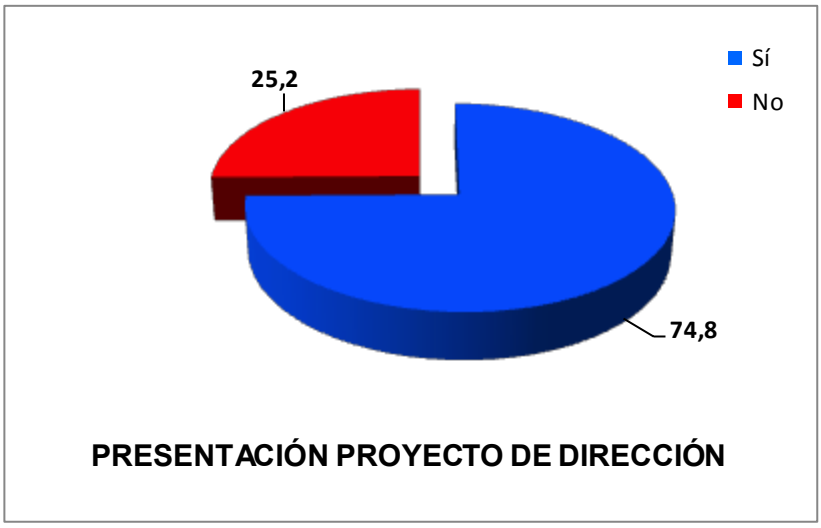

Figura 1. Presentación Proyecto de Dirección.

Incluso en tales casos, muchos de ellos presentaron un proyecto de dirección; o bien, habiendo aceptado el puesto, reflexionaron en torno a las líneas de acción que querían desarrollar durante la dirección, y las plasmaron en un documento, que se constituiría en guía y hoja de ruta del centro escolar y que por ello debía ser conocido, asumido y compartido por la comunidad educativa.

Los testimonios de los directores nos dan cuenta de la importancia que los mismos conceden a la existencia del proyecto de dirección en todo centro educativo, con independencia del proceso de acceso a la dirección utilizado. Continuamente se remiten a él como referencia básica, considerándolo un documento clave que concreta los compromisos que se asumen no sólo desde

la dirección, sino desde el conjunto de la comunidad educativa, para contribuir a la mejora del centro y de su proyecto educativo durante el tiempo que dure su mandato.

El significado del proyecto directivo.

Varias son características subrayadas por los directores entrevistados, que definen la esencia, significación y utilidad del proyecto directivo. Entre ellas destacan las siguientes:

- El proyecto de dirección es una ocasión única para que el director y sus colaboradores reflexionen en torno a la idea de centro escolar que los mismos poseen, aunando expectativas, deseos y posibilidades ("Los objetivos que yo tenía cuando presenté mi proyecto de dirección se dirigían a hacer de este centro un centro que encarnase esas ideas de escuela que yo quería."-Entrevista nº 15-). El proyecto sitúa a los miembros del equipo directivo ante un proceso de toma de decisiones lógico y coherente con los principios educativos del centro, los objetivos formulados y las prioridades establecidas.
- Su elaboración presupone el conocimiento del centro escolar, la precisa identificación de las necesidades y expectativas de su comunidad educativa, así como de la incidencia del centro en su entorno social, económico y cultural. ("Realizar un proyecto supone hacer un diagnóstico interno y externo. Hay que conocer aspectos como las características del alumnado, la participación de las familias, del clima interno, del aprendizaje, de sus infraestructuras… Y has de conocer un poco la historia del centro, sus peculiaridades…." –Entrevista nº 8-). Sin conocer el centro es imposible hacer un proyecto educativo riguroso y útil para el mismo, un postulado en el que se apoyan las críticas recogidas en algunos de los testimonios de los directores entrevistados, al referirse a candidatos a la dirección que han presentado un proyecto para determinados centros sin haber trabajado en ellos antes, sin conocer sus características, ni a la comunidad escolar, etc.

- Los directores subrayan el carácter estratégico de dicho documento, que debe concretarse cada año en el plan anual de centro. Los documentos institucionales, y entre ellos éste, el proyecto de dirección, constituyen referencias clave en el desempeño de la dirección; los directores así lo afirman: “Un proyecto bien hecho representa un apoyo imprescindible para un directivo” (Entrevista nº 3). El proyecto representa una concreta visión del centro, a la vez que una propuesta de organización del mismo para varios años. Y por supuesto es imprescindible su coherencia interna con el resto de proyectos de largo alcance del centro: proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento…
- Debe ser un proyecto riguroso, coherente y adecuado al contexto en el que se va a trabajar, que formule objetivos realistas y operativos, único y distinto para cada centro educativo (“Mi proyecto de dirección parte de la situación de este centro escolar, y contiene objetivos alcanzables, con nuestros recursos y nuestra capacidad de trabajo” -Entrevista nº 16-). Si no lo fuera, corre el riesgo de convertirse en un documento institucional sin significado práctico, burocrático, así como de generar frustración y desencanto en la comunidad escolar.
- Supone un compromiso público formulado por el candidato ante la comunidad educativa, que explicita su línea de trabajo y las acciones concretas que va a desarrollar durante su mandato.
- Es un documento imprescindible a la hora de racionalizar, organizar y preparar las actuaciones del director y su equipo en múltiples e importantes facetas del centro. Reduce por tanto la improvisación y permite anticipar escenarios.
- Sirve de base para el examen de las diferentes candidaturas, en el caso de que haya más de una, así como de instrumento a partir del cual evaluar a un director cuando concluya su mandato.
- Debe ser sistemático, recogiendo una visión y propuestas referidas a la totalidad del centro, pero al tiempo es preciso que sea claro en su formulación, así como manejable y aplicable en cuanto a su extensión. Debe ser además útil, en el sentido de que sirva para mejorar la realidad existente en el centro, insertándose en una cultura de mejora permanente de la acción educativa.

El proyecto directivo como documento de consenso.

El director de un centro docente es la pieza que articula al conjunto de actores sociales en un centro educativo, para que todo funcione. Debe ser capaz, por ello, de vincular del mejor modo todos los recursos humanos disponibles, así como de procurar la colaboración entre ellos, la optimización de esfuerzos y en definitiva, contribuir a que el engranaje funcione, aunando los diferentes intereses, proyectos, visiones y roles. Crear esa amalgama entre los recursos humanos es uno de los cometidos clave que entraña el liderazgo, y que se concreta entre otros modos, a través de una herramienta determinada, el proyecto de dirección, que debe de ser un proyecto de todos los integrantes de la comunidad escolar.

Esa es la opinión de los directores entrevistados, que subrayan que para elaborar el proyecto de dirección es necesario partir de la comprensión de las características, problemas y deseos de los diversos integrantes del centro. Por ello, además del conocimiento previo sobre tales cuestiones con que puedan contar, los directores afirmar haber recogido especialmente el sentir y deseos de la comunidad escolar en el proceso de elaboración del proyecto, de manera que éste se convierta en un documento de consenso, que alumnado, familias y profesores sientan como propio, y que no perciban como algo ajeno, impersonal o impuesto.

Objetivos y áreas de actuación de los proyectos de dirección.

Para conocer los objetivos que los directores incluyeron en sus proyectos de dirección, la encuesta ofreció siete alternativas cerradas y una abierta, que contemplaban los propósitos más habituales, todos ellos reconducibles a una triple clasificación. En primer lugar, los objetivos pedagógicos o académicos. Un segundo tipo, de amplia caracterización, se podrían describir como relacionales, actitudinales, así como de dinamización e implicación de toda la comunidad educativa. El tercer grupo de objetivos tienen relación con la consecución de recursos, ya humanos o materiales, para los colegios.

La preocupación más repetidamente expresada en los proyectos de dirección, es la de conseguir mejorar las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, familias, alumnado y profesorado: prácticamente nueve de cada diez directores lo incluían en sus proyectos. En concreto, en las entrevistas aluden a conseguir y mantener un buen ambiente de trabajo en el centro, un clima de relaciones sin enfrentamientos ni tensiones; mejorar las relaciones humanas, lograr una mayor comunicación; fomento de un sentimiento de identidad; aumentar la cooperación, minimizar los conflictos… ("Un objetivo clave de mi programa, que me tracé en su día y por el que trabajo, es el de tener compañeros cohesionados, y en ese sentido lucho porque trabajemos todos en una misma dirección, buscando conseguir unos mismos objetivos" -Entrevista nº 5-). Tras éste, prácticamente igualados en importancia, figuran dos objetivos más, ambos relativos a temas de índole estrictamente académico: el perfeccionamiento de la enseñanza y del nivel académico y la introducción de mejoras académicas (ambos con porcentajes muy cercanos al 85 %). Los directores hablan en este terreno de excelencia pedagógica, de educación inclusiva, innovación, mejora de la metodología didáctica, introducción de TIC, competencias del profesorado ("Se trata de mejorar el nivel de la calidad de la enseñanza. Esto es fundamental, me parece muy muy importante el que los críos tengan tanto un nivel de instrucción como educativo adecuado" -Entrevista nº 6-).

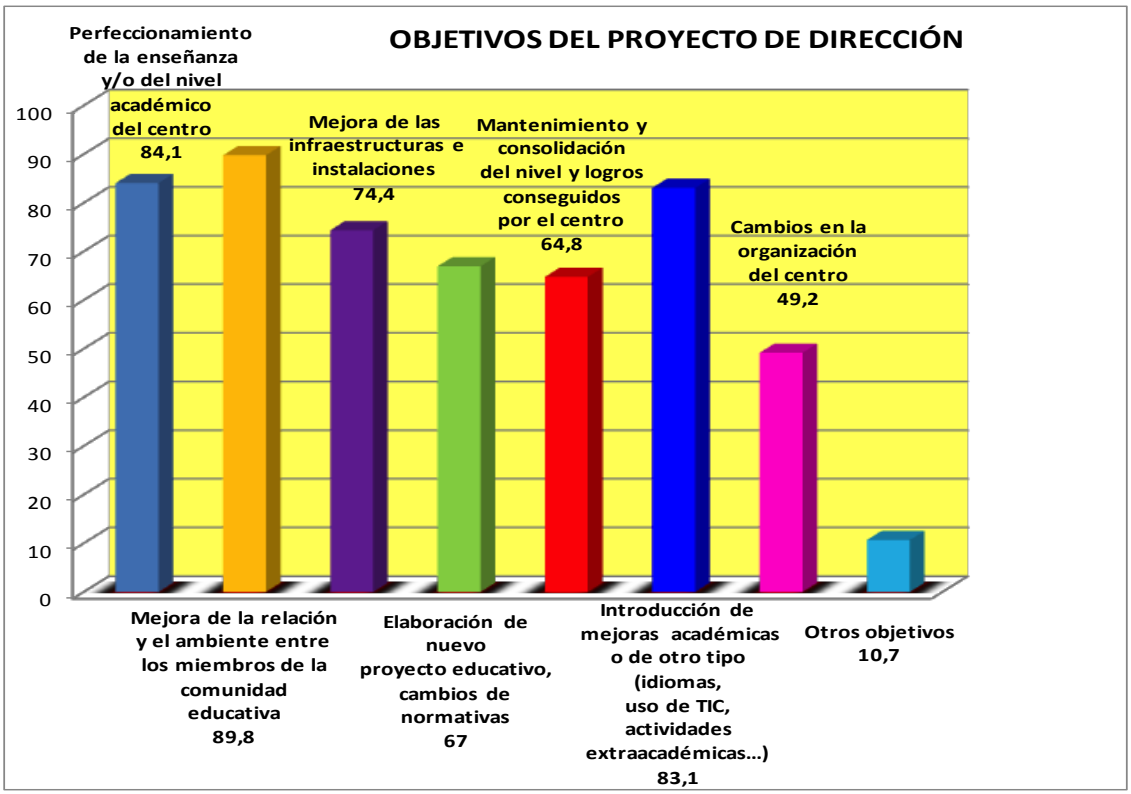
OBJETIVOS DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Perfeccionamiento de la enseñanza y/o del nivel académico del centro 84,1
Mejora de las infraestructuras e instalaciones 74,4
Mantenimiento y consolidación del nivel y logros conseguidos por el centro 64,8
Cambios en la organización del centro 49,2
Mejora de la relación y el ambiente entre los miembros de la comunidad educativa 89,8
Elaboración de nuevo proyecto educativo, cambios de normativas 67
Introducción de mejoras académicas o de otro tipo (idiomas, uso de TIC, actividades extraacadémicas...) 83,1
Otros objetivos 10,7

Figura 2. Objetivos del proyecto de dirección.

También las instalaciones e infraestructuras preocupan a los directores, tanto que tres de cada cuatro mencionaron su mejora en sus proyectos de dirección ("Desde que yo empecé en este centro hasta ahora, han mejorado sustancialmente algunas infraestructuras fundamentales: por ejemplo, hay un aula de informática, se hizo un gimnasio, que antes no había" -Entrevista nº 9-).

Asimismo se concede importancia a otros dos objetivos, incluidos por ello respectivamente por un 67 y un 64,8 % de directores en sus proyectos, que hacen referencia a la elaboración de un nuevo proyecto educativo y a cambios de normativas; así como al mantenimiento y consolidación del nivel y logros conseguidos por el centro, en áreas muy diversas. Casi la mitad de los encuestados (49,2 %) también se proponía introducir cambios en algún aspecto de la organización del colegio (llevar a cabo una planificación más detallada, la mejor distribución de los estudiantes entre los grupos, la adecuación de los horarios, etc.). Finalmente, un 10,7 % menciona otros objetivos no incluidos en las alternativas ofrecidas, y entre ellos destacan cuestiones relacionadas con la consecución de mayores niveles de calidad

educativa (implantación del modelo de gestión de calidad EFQM; establecimiento de una red de calidad de centros…); proyectos específicos para una mejor coordinación del profesorado; introducción de procedimientos evaluadores del centro; establecimiento y desarrollo de programas específicos, escuela de padres, etc.

Implicar a la comunidad escolar en la hoja de ruta.

El proyecto de dirección es un compromiso del director de actuar en una determinada dirección. Explicita líneas de actuación y objetivos, organiza recursos y planifica acciones. Los directores lo presentan para su valoración en el proceso de selección. Una vez que han accedido al cargo -declaran en las entrevistas- es esencial su difusión, con objeto de que toda la comunidad escolar lo conozca. Ello porque es imprescindible para su éxito el conseguir que los diversos miembros de la comunidad educativa, y especialmente el claustro de profesores, crea en ese proyecto de escuela, el que se está intentando impulsar desde la dirección. Mantener y hacer crecer el grado de adhesión y entrega de la comunidad escolar hacia el mismo es un objetivo clave de los equipos directivos, con objeto de generar un fuerte compromiso de los agentes involucrados en la organización escolar, implicándoles en el proyecto directivo, de modo que sean capaces de perseguir con su actividad diaria ese sueño común que es una escuela mejor. El proyecto debe de hacerles sentir reconocidos, apoyados y a la vez desafiados desde la dirección.

Sobre esta cuestión gran parte de los directores han ensalzado en sus entrevistas la positiva disposición personal del profesorado y del resto de la comunidad escolar de sus centros, así como su apoyo a los diversos proyectos del equipo directivo y a su trabajo diario. Sin embargo, también se han mencionado situaciones diversas: se han referido casos de limitado apoyo y reconocimiento a la labor directiva, y aún de torpedeo o asedio a la misma, llevados a cabo por algunos profesores.

Haciendo balance: la evaluación de los proyectos de dirección.

El proyecto de dirección, por su naturaleza de plan a implementar para un periodo, debe reflejar en una memoria final, entre otras cuestiones, la evaluación de los logros obtenidos por el equipo directivo durante su ejercicio, así como del grado de realización del propio proyecto directivo en todas sus áreas de actuación, con la eventual descripción de las dificultades encontradas y de los apoyos recibidos. Para ello en ciertos casos debería concretar indicadores de resultados vinculados a cada acción, que permitieran determinar el nivel de consecución de los diversos propósitos formulados. Y en el caso de que no sea posible introducir indicadores de medición asociados a objetivos, estos últimos deben ser igualmente evaluados. Por otro lado, en el seguimiento y evaluación del proyecto debe participar la comunidad educativa.

Los directores hacen escasas referencias en sus testimonios a la evaluación de sus proyectos directivos. Únicamente los señalan al aludir al mayor o menor grado de satisfacción con su desempeño directivo, subrayando en el primer caso los objetivos cumplidos, o en el segundo, aquéllos pendientes. Igualmente cuando repiten mandato directivo, incluyen en sus proyectos los propósitos no concluidos. Sin embargo, no mencionan nada relativo a responsables, tiempos, indicadores ni herramientas susceptibles de emplearse en la evaluación de sus proyectos de dirección. Resalta mucho más en sus discursos la importancia de la formulación y ejecución de los objetivos, que su posterior evaluación.

Discusión y conclusiones

La investigación nos ha permitido concluir que el proyecto directivo es un documento clave para los directores de CEIPS, pese a que en algunos casos de nombramiento excepcional no exista como tal. Se trata de una hoja de ruta que fija prioridades y actúa como tal no solo para los equipos directivos, sino para toda la comunidad escolar, guiando al centro educativo en una senda de mejora, y lo hace de forma coherente con el resto de documentos institucionales. Posee además una significación importante como documento estratégico, instrumento de planificación y ordenación de la actividad del centro, y como herramienta clave que dispone recursos, distribuye

responsabilidades y explicita indicadores. Su elaboración ha de estar fundamentada en un buen conocimiento de la realidad del centro escolar, esto es, en la identificación de las necesidades y expectativas de los distintos miembros de la comunidad educativa, sin cuya participación y colaboración tiene dudosas posibilidades de éxito. Constituye, finalmente, un compromiso del director ante su comunidad y ante la Administración educativa, sobre lo que pretende conseguir en un periodo de tiempo determinado. Quizá la debilidad más importante la encontramos en su fase de evaluación, por las escasas referencias de los discursos de los directores a la misma, así como a la fijación de responsables, tiempos o indicadores en tales proyectos.

En todo caso, si creemos en la relevancia del rol directivo como factor clave para el buen funcionamiento de la escuela, convendremos en que cometidos de la talla de guiar a la comunidad escolar hacia el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional, propiciar un clima organizacional favorable y/o una cultura de mejora continua, o promover una visión compartida, entre otros muchos, y hacerlo en una organización compleja y cambiante, requiere huir de las urgencias e improvisaciones diarias y funcionar con arreglo a un marco definido. Ese marco es el proyecto de dirección, que requiere ser elaborado a partir del conocimiento del centro educativo, ser consensuado, ser conocido, ser ambicioso, comprender todas las áreas y objetivos esenciales de la escuela, ser razonablemente llevado a la práctica y ser evaluado. La investigación, reflexión y debate en torno al mismo es oportuna al insertarse en una cultura de planificación, rigor y compromiso; su mejora es la de la escuela.

Referencias bibliográficas

Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.

Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.

García Olalla, A. Mª, Aguirregabiria, F.J. (2006). *El proyecto de dirección*. Bilbao: Mensajero.

Leithwood, K., Reihl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: P.A., Laboratory for student success, Temple University.

Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía 232*, 367-388.

Montero, A. (2006). El proyecto de dirección como mérito para la selección de directores en el sistema educativo español. *XXI. Revista de Educación*, 8, 83-94.

Montero, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Bilbao: Wolters Kluwer Educación.

Montero, A. (2011). Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Iberoamericana de Educación* 56 (1), 1-11. En http://www.rieoei.org/ [Fecha de consulta: 25/Enero/2012].

Valle, J. E. (2012a). *Los directores de CEIPS ante el espejo. El liderazgo educativo en un tiempo de cambio*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Valle, J. E. (2012b). Atracción, motivación y compromiso profesional de los directores de centros educativos de infantil y primaria. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, 201-217.

ROTONDART: UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE BASADO EN POYECTOS PARA CONOCER EL ARTE URBANO DE LAS ROTONDAS DE LA CIUDAD DE MURCIA

Alberto Bernabeu Lorente, Carmen Abellán Baeza

(*Colegio Antonio de Nebrija, Murcia*)

Introducción

La ciudad de Murcia está rodeada de obras de arte urbano, en muchas de sus plazas, jardines y rotondas hay esculturas con diferentes estilos y simbología, sobre las que pocas veces se presta demasiada atención. La intención del proyecto es despertar en los participantes la curiosidad, el placer por descubrir e investigar sobre elementos de su entorno, y difundir sus trabajos aportando un contenido valioso para la comunidad. Todo ello en el marco del aprendizaje cooperativo y el uso de herramientas T.I.C. (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

El proyecto ha favorecido el desarrollo de las Competencias Básicas, así como la creación de estructuras mentales. (Anexo del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, de 2006.)

Competencia en comunicación lingüística: los participantes han gestionado gran cantidad de información que han seleccionado, clasificado y ordenado; produciendo textos descriptivos y narraciones. Todas estas producciones están recogidas en la web del proyecto.

Competencia matemática: durante el proyecto se han trabajado gran cantidad de conceptos matemáticos, desde la gestión y las líneas del tiempo pasando por el manejo de coordenadas, geometría, cálculo y unidades de medidas.

Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: el proyecto ha pretendido acercar el entorno físico de la ciudad de Murcia a los participantes, y después modificarlo y mejorarlo de manera virtual.

Tratamiento de la información y competencia digital: todo el proyecto lleva inmerso el manejo de múltiples herramientas T.I.C., no solo como fuente de consulta y tratamiento de la información, sino de una forma activa, creativa y productiva.

Competencia social y ciudadana: esta iniciativa pretende dar a conocer el patrimonio de la ciudad de Murcia, y realizar un servicio de divulgación.

Competencia cultural y artística: además de profundizar sobre el arte y las emociones que nos provocan las esculturas, el proyecto pretende fomentar entre los participantes la creatividad artística a través de distintos medios tecnológicos.

Competencia aprender a aprender: se han dado nociones básicas de cómo utilizar algunas herramientas, pero el resultado final, es el fruto de las destrezas que han conseguido adquirir. Hemos manejado muchas herramientas y algunas de ellas bastante complejas, por lo que la capacidad para investigar y aprender ha sido el verdadero motor de todos los procesos desarrollados.

Autonomía e iniciativa personal: este es uno de los grandes objetivos del proyecto, conseguir que los participantes desarrollen su iniciativa y autonomía personal. Por este motivo hemos abordado el reparto de roles y responsabilidades.

Si pretendemos materializar el desarrollo de cada una de estas competencias en nuestros actuales alumnos y prepararlos para crecer en ellas, destacaríamos la necesidad de formarse en el desarrollo de un juicio crítico y ético, generar ideas y estructurar el conocimiento integrándolo para dar mejor respuesta a las situaciones de la vida, ejercitar la creatividad y la imaginación, trabajar la autoestima y la confianza en sí mismo con el objetivo de comprender la realidad social en que se vive, cooperar y convivir, adaptándose a los cambios y a las innovaciones.

Por otra parte, cabe destacar algunas premisas de la nueva ley de educación, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de 2013, para la mejora de la calidad educativa. En su capítulo IV, nos indica la necesidad de propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de hacer del alumno un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Dice concretamente:

“la globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea”.

Todo el capítulo XI está dedicado al campo de la tecnología, y en él nos habla del aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. La incorporación generalizada al sistema educativo de las T.I.C, que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna.

Las T.I.C serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos.

Concluyendo, la legislación demanda:

§ Un cambio metodológico en el que las T.I.C son una pieza fundamental y el alumno es partícipe de su proceso de aprendizaje, de carácter personalizado y dirigido a la adquisición de actitudes, aprender haciendo.

§ La necesidad de formar alumnos competentes para la utilización y aplicación de distintos saberes, con juicio crítico y ético, capaces de genera ideas, estructurar conocimientos y transformar la información, de manera autónoma, administrando el esfuerzo (el individual y el colectivo), con actitud positiva hacia el cambio y una sana ambición personal, académica y profesional.

Metodología

El proyecto se ha dividido en tres fases:

Fase inicial: durante esta fase, se les presenta el proyecto a los estudiantes y se les dan las indicaciones para elegir el rol que más se ajuste a sus intereses. Además se inicia la formación inicial básica en cada uno de los roles.

Fase de desarrollo: en este periodo se establecen los plazos de entrega de cada uno de los trabajos de los grupos de expertos, y los estándares o rúbricas para la calidad de los mismos.

Fase final: Se publican los resultados, y se les da difusión en los medios.

Se crearon equipos de trabajo para cada una de las obras, todos los alumnos participaron en todos los procesos, pero cada uno era responsable de una de las partes, de tal forma que se asignaron los siguientes roles:

Investigador: es el encargado de recopilar toda la información sobre la obra, intentar localizar al artista, motivo de su colocación, simbología, año de creación, etc.

Fotógrafo: tiene que fotografiar la obra con las distintas técnicas trabajadas, seleccionar, retocar y componer las imágenes y compartirlas en formato digital para su posterior uso.

Informático: es el encargado del diseño web, web-móvil y la creación de las capas de realidad aumentada, los códigos QR.

Narrador: su tarea es la creación de una audio-guía sobre la obra, y compartir los post en la nube para su posterior uso.

Publicista: es el encargado de dar a conocer el proyecto, prepara su maquetación en papel y colocación de etiquetas cerca de las obras.

Del mismo modo, cada uno de los integrantes de los distintos roles formó parte de un grupo de expertos, con los miembros de los otros grupos que asumieron su mismo rol.

De esta forma, el grupo de expertos recibió la formación necesaria de cada una de las funciones que tenían que realizar y trasmitió al resto de su equipo las instrucciones necesarias de las distintas tareas que había que realizar y los plazos de entrega.

Se utilizaron las destrezas digitales de las conocidas T.I.C. para aplicarlas a los contenidos trabajados, logrando llegar a las T.A.C (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) e incluso, iniciándonos en las T.E.P (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) ya que los alumnos al haber sido autores y creadores de todos los aspectos y contenidos, los han hecho suyos y se sienten plenamente realizados.

Resultados

Los participantes han encontrado una utilidad práctica a sus investigaciones y trabajos, desarrollando habilidades que favorecen el espíritu emprendedor y el trabajo colaborativo.

Se ha desarrollado una página web y web-móvil y una audio-guía con las voces de los alumnos (http://alumnorotondart2014.wix.com/rotondart) con toda la información detallada sobre las rotondas de Murcia.

Figura 1: Vista principal de la página web diseñada

Se ha elaborado una guía visual impresa sobre las obras de arte situadas en las rotondas de Murcia, enriquecida con capas de realidad aumentada.

Se realizó una exposición fotográfica educativa sobre las rotondas de Murcia con visitas guiadas para toda la comunidad educativa y miembros de otras entidades públicas (Ayuntamiento de Murcia y Universidad de Murcia).

Se ha dotado a las obras de arte situadas en las rotondas de Murcia de una capa de realidad aumentada, que permite a los visitantes geolocalizarlas y acceder de forma rápida y sencilla a gran cantidad de información sobre ellas.

Discusión y conclusiones

El proyecto ha alcanzado todos los objetivos marcados, consiguiendo implicar de forma muy activa a los estudiantes en todas las fases. Se han puesto en práctica habilidades y destrezas que no se abordan desde el currículum tradicional. Los alumnos han realizado trabajos de campo, maduración y creación de contenidos, desarrollo de páginas web, creación de capas de realidad aumentada, narraciones multimedia etc., asumiendo en todo momento las responsabilidades asignadas y compartiendo sus esfuerzos de forma cooperativa.

Referencias bibliográficas y webgráficas

Moursund, D. (1999). *Project Based Learning: Using Information Technology.* Milwaukee, Wisconsin: ISTE.

Vázquez, J., Barabtes, M., & Rosel, V. (2000). *Proyecto Uni-Trujillo.* Perú.

BOE (2013) MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (Sábado 1 de marzo de 2014. Num: 52, Sec: 1, pp: 19349).
Obtenido desde http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf.

Canogar, R. *Canogar.* Obtenido desde http://www.rafaelcanogar.com/

Cerezo, I., & Borgoños, J. *Flippy.* Obtenido desde http://www.flyppy.com/inicio.php.

Corazón, A. *Alberto Corazón.* Obtenido desde http://www.albertocorazon.com/.

Gabarron, C. (2013). *Gabarrón.* Obtenido desde http://es.gabarron.net/.

Miotte , J. (2009). *Miotte.* Obtenido desde http://jeanmiotte.com/.

Oppenheim, D. *Dennis Oppenheim.* Obtenido desde http://www.dennis-oppenheim.com/.

REPERCUSIONES DE LAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA LA MEJORA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA

Javier Rodríguez Moreno

(CEIP Nuestra Señora del Castillo -Vilches-)

La investigación educativa en Educación Infantil y Primaria

Introducir la investigación en la práctica educativa ha significado un esfuerzo importante por romper con el estrecho espacio formativo que deja la transmisión mecánica y verbalista de los conocimientos para un alumnado que necesita comprender y dar respuestas a los interrogantes de su día a día (Pozuelos y Travé, 2005).

Implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de propuestas de investigación educativa cuenta con multitud de antecedentes diacrónicos y sincrónicos (Tort, 1996; Cañal, 1998; Pozuelos 2001). Y, tal y como recuerdan Porlán y Cañal (1986), se encuentra "ligada a una tradición pedagógica antigua" pero que, poco a poco, se está empezando a vislumbrar una cierta “tendencia investigadora” en estas Etapas Educativas: se están desarrollando proyectos de investigación desde las distintas administraciones, organismos y Universidad, se están empezando a realizar estudios de Doctorado por parte de los estudiantes de Grado de Magisterio, se están difundiendo trabajos en publicaciones científicas y en editoriales de prestigio o se están celebrando congresos de carácter nacional e internacional -como éste- en los que se presenta un número considerable de trabajos dedicados a estas Etapas Educativas.

Desde el punto de vista del maestro, esta tendencia a investigar no va a ser un proceso fácil ni cómodo y será una lucha contra las concepciones de diferentes orígenes pero con algo común: su gran arraigo (Pro y Rodríguez, 2011).

Tenemos que enfrentarnos día sí y día también a expresiones del tipo: “el que sabe, sabe enseñar”, “lo que necesita un maestro es pedagogía, psicología y algo de sociología porque ya sabe los conocimientos que debe trasmitir”, “los maestros y los profesores no tienen que investigar sino dar bien sus clases”, “estudia Magisterio que es una carrera corta y no se suspende a nadie”… Otras se generaron desde dentro, en la propia evolución de nuestro conocimiento: “debemos enseñar de acuerdo con el método científico”, “todo lo que se enseña, se impide que se descubra”, “lo que se ve, no se olvida”, “si el niño no está motivado, es porque no se esfuerza”, “no hay que dar recetas al profesorado”… (Pro y Rodríguez, 2011).

A nivel universitario, continuamos observando como nos seguimos encontrado un número elevado de “colegas” que no ha ejercido docencia en estas Etapas y nos intentan dar “lecciones” y fiscalizar nuestra labor docente. Pero, quizás lo más ingrato ha sido comprobar como a los maestros nos han considerado no aptos para la investigación y nos han cerrado, una y otra vez, cualquier tipo de posibilidad a no ser que fueras licenciado.

A nivel estructural, las distintas instituciones educativas como pueden ser la Administración, los CEP o las Facultades de Educación no reconocen, ni valoran ni remuneran la labor investigadora de los maestros. Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en la última convocatoria para la realización de proyectos de investigación (CEJA, 2009), no se liberó ninguna partida económica, ni reducción horaria ni ayuda académica para la realización de los mismos. En cuanto a los CEP y a su labor en la formación permanente de los docentes, estamos comprobando como el profesorado de Educación Infantil y Primaria no inserta modificaciones en sus prácticas educativas, después de realizar cursos de formación en los mismos (Molina, Pérez y Antiñolo, 2012). Así mismo, necesitamos que el profesorado de los Grados de Educación Infantil y Primaria desarrolle las competencias docentes que le posibiliten al máximo el desarrollo de su formación profesional (Perrenaud, 2004). Además las propuestas competenciales del alumnado de grado (Molina y Pérez, 2013) deben desarrollarse con mayor profundidad.

Una vez aquí, deberíamos diferenciar distintos tipos de posicionamientos investigativos: por un lado, las investigaciones realizadas desde las distintas

universidades con personal exclusivo y propio de estas, por otro lado las investigaciones realizadas in situ por maestros ejerciendo su labor docente y, por último, las investigaciones realizadas en colaboración entre docentes universitarios y maestros de centros educativos.

Haciendo un recorrido por la literatura científica, comprobamos que no son muchas las investigaciones realizadas hacia estas Etapas, aunque sí se comparten muchas experiencias y se realizan muchas innovaciones. El relato de experiencias se realiza para difundir buenas prácticas docentes y poder darle difusión. No se trata de dar "recetas" de propuestas para abordar situaciones de aula, se trataría de profundizar en ellas a través de la investigación y de esta manera, pasar de las "experiencias" a las "evidencias". Se trata pues, de convertir las buenas prácticas en prácticas de excelencia, avaladas por la comunidad científica internacional y centrar nuestros esfuerzos hacia esa meta, consiguiendo prácticas que sean aplicadas en cualquier contexto y que sirvan como mejora los resultados.

Pero… ¿Estamos investigando?

Sí, está claro, pero estamos actuando de manera aislada y desconectada. Sería necesario que hubiera un trabajo más coordinado y buscando una mayor aplicabilidad en el aula, porque la sensación que se trasmite es que la Administración va por un lado, el mundo universitario por otro y los docentes nos encontramos en medio de ambos.

Otra cuestión interesante sería analizar sobre qué temáticas se está investigando y por qué. Si nos centramos en las Investigaciones en Educación Infantil y Primaria presentadas en este Congreso -II Congreso Internacional de Innovación e Investigación en Educación Infantil y Primaria-, nos encontramos que tan solo se han presentado 19 trabajos de investigación en Educación Infantil, de los cuales, un 15,78% sobre "Ensayos de Propuestas Didácticas", tal y como se puede comprobar en la tabla1.

Tabla 1. Investigaciones en Educación Infantil

Temáticas	**Frecuencia**	**%**
Ensayos de Propuestas Didácticas	3	15,78
Evaluación y seguimiento	9	47,36
Recursos y materiales didácticos	1	5,26
Profesorado	4	21,05
Alumnado	2	10,52

Con respecto a Educación Primaria, el número de investigaciones aumenta y, se han presentado 44 de investigación. En la tabla 2 se recogen las principales temáticas y, al igual que en Educación Infantil, tan solo un 9,09% de las investigaciones presentadas han sido “Ensayos de Propuestas Didácticas”.

Tabla 2. Investigaciones en Educación Primaria

Temáticas	**Frecuencia**	**%**
Ensayos de Propuestas Didácticas	4	9,09
Evaluación y seguimiento	31	70,45
Recursos y materiales didácticos	5	11,36
Profesorado	3	6,81
Alumnado	1	2,27

Igualmente, si nos centramos en la última convocatoria -Curso 2013/2014- que ofreció Andalucía para la realización de Proyectos de Investigación (CEJA, 2009), las temáticas ofrecidas para la realización de trabajos de investigación fueron las siguientes:

Cuadro 1. Temáticas para Proyectos de Investigación

Temáticas
1. La investigación desde la perspectiva de género.
2. El desempeño de la dirección en los centros educativos.
3. La enseñanza de las diferentes materias instrumentales.
4. La puesta en práctica de las TIC
5. Implicaciones del uso intensivo de las TIC en los centros.
6. La enseñanza y la comunicación en otras lenguas.
7. La atención a la diversidad y a la interculturalidad.
8. Convivencia y escuela espacio de paz.
9. Integración de temáticas transversales: salud, medio ambiente, consumo...
10. Investigación en proyectos lectores y bibliotecas escolares.
11. Investigación en procesos de enseñanza-aprendizaje.
12. Nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros.
13. Organización y secuenciación de los contenidos curriculares.

Pues bien, se aprobaron 22 proyectos de investigación, de los que tan solo 12 son para las Etapas de Educación Infantil y Primaria.

En consecuencia, y tras analizar estas dos bases de datos, me surge la pregunta: ¿Por qué apenas se realizan investigaciones que incidan directamente en la mejora de la práctica docente y como consecuencia en los resultados académicos del alumnado?

¿Qué está sucediendo con estas investigaciones?

Llegados a este punto, nos centraremos en los avances que desde dentro de la escuela estamos apreciando y, por qué no, qué dificultades seguimos encontrando.

Los logros los vamos a analizar en base a cuatro dimensiones: a nivel institucional, a nivel de producción y difusión, a nivel de comunicación e intercambio y, por último, a nivel de sensibilización de los docentes.

En cuanto al nivel institucional, pensamos que sí se están consiguiendo grandes avances, el paso de la Diplomatura al Grado de Magisterio, la aparición de Máster específicos para estas Etapas Educativas o la irrupción de nuevos programas de Doctorado, son medidas que pueden ayudar. Así mismo, a nivel de producción y difusión, nos estamos encontrando últimamente con la aparición de revistas propias para estas Etapas pero, además, con la aceptación de trabajos de investigación de Infantil y Primaria en revistas de reconocido prestigio.

Si nos centramos en la difusión de lo investigado, estamos empezando a observar como son cada vez más normales los congresos específicos para estas Etapas Educativas o la inclusión de trabajos específicos en otro tipo de congresos que hasta ahora no tenían cabida.

Por último, en cuanto a la sensibilización docente, los maestros nos encontramos con la necesidad de mejorar el día a día en nuestras aulas y de investigar nuevas metodologías. Actualmente existen maestros que están trabajando sobre la evaluación del aprendizaje: diseño o adaptación de instrumentos, aplicación y análisis de resultados. Por otro lado, hay maestros que trabajan sobre la evaluación de documentos o materiales de aprendizaje: diseño o adaptación de instrumentos de análisis, aplicación y análisis de resultados. Así mismo, nos encontramos a maestros que están trabajando en describir y reflexionar sobre experiencias que realizan en su aula: diseño y elaboración de materiales y análisis de resultados. Y, por último, existen otros muchos maestros -en paro- que evalúan los conocimientos, creencias… de los futuros maestros: diseño o adaptación de instrumentos, aplicación y análisis de resultados.

Por otro lado, las dificultades que podemos estar encontrando son varias y de diversa índole. Una de las principales es la formación permanente; desde luego la realización de congresos y demás cursos de formación en horario laboral, imposibilita a los maestros realizar este tipo de formación. La investigación tiene un escaso reconocimiento en las carreras docentes de los maestros, ya sea a nivel de méritos, dedicación, horario... Además, las actuales cargas docentes hacen muy complicado el poder dedicar tiempo a la investigación. Aunque sin duda, la impresión general es que institucionalmente no se favorece ni se cree en la participación de los maestros en este tipo de acciones educativas, lo cual genera una falsa creencia de no poder aportar nada a la investigación, generando un concepto de “autolimitación investigadora”.

Perspectivas de futuro

El reto debe estar en… ¿Cómo podemos formar a los futuros docentes para que fomenten la investigación en su práctica de aula? Y ¿Cómo podemos formar a los actuales? Las respuestas deben basarse en una solución integral dada por todos los agentes implicados e incidiendo tanto en la formación inicial como permanente del profesorado.

Lo primero que deberíamos tener presente es que la investigación educativa debe llegar al aula. Hasta ahora, cuando un docente quiere efectuar algún cambio en su práctica, no piensa en realizar una investigación al respecto, piensa en buscar alguna experiencia desarrollada por algún otro compañero que le pueda servir para su problemática. No tenemos una cultura bien definida de la investigación, aunque sí tenemos una cultura del cambio y la mejora, de ahí las innumerables experiencias alrededor de las nuevas propuestas metodológicas.

Otra consideración importante proviene de las temáticas investigadas. La mayoría de ellas sobre campos metodológicos, pero… y sobre evaluación, sobre planificación, sobre convivencia, etc. Es necesario abrir el abanico de posibilidades y ofrecer propuestas sobre investigaciones de campos diversos. El cambio metodológico es importante pero no es el único. La investigación debe recorrer todos los procesos y en todos los niveles: desde pequeñas

investigaciones en un aula, con un grupo, hasta investigaciones más complejas donde puedan intervenir más sectores (universidad, inspección, asesores, familias, etc.).

La necesidad de mejora debe venir asociada a la idea de cambio, debemos replantearnos el sistema desde dentro -a través de unos centros más implicados y unos CEP con un funcionamiento orgánico basado en la práctica investigadora y menos en la impartición de cursos- y desde fuera -las Administraciones o la Universidad-. Pero esos cambios deben ser fruto de un debate largo y amplio entre legisladores y docentes.

El fin último de cualquier investigación educativa debe ser que los resultados se vean reflejados en al aula y en nuestros "chavales", no podemos ni debemos concluir rápidamente sin saber en qué y cómo estamos mejorando. Por lo tanto, no debemos tener prisa a la hora de concluir una investigación, debemos dejarla que se "asiente" en la cultura escolar y observar la reacción. Las investigaciones "express" no tienen cabida en algo tan importante como la Educación.

En la sociedad actual, donde las familias están jugando un papel tan decisivo y necesario dentro del sistema educativo, sería necesaria su implicación y participación en los distintos programas de formación permanente.

Por último, si reclamamos un acercamiento de la Universidad a la escuela para modificar y ayudar en su práctica docente, deberíamos enfocarla a la formación de calidad, ya que los maestros necesitamos fomentar el aprendizaje permanente basado en la investigación en nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

CEJA (2009). Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares.

Cañal de León, P. (1998. El origen de la investigación escolar: una alternativa se síntesis frente a la enseñanza tradicional. En Travé, G y Pozuelos, F.J.

-Eds- *Investigar en el aula. Aportaciones para una didáctica innovadora*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.

Molina Jaén, M.D., Pérez García, A. & Antiñolo Piñar, J.L. (2012). Las TIC en la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil y primaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 41.

Molina Jaén, M.D. y Pérez García, A. (2013). *Aprender a aprender desde las TIC: Propuestas para una metodología competencial en la Educación Superior.* Coimbra: CINEP.

Porlán Ariza, R. y Cañal de León, P. (1986). Más allá de la investigación del medio. *Cuadernos de Pedagogía*, 142, 8-12.

Pozuelos Estrada, F.J. (2001). La investigación escolar: una alternativa para innovar en el aula. En Pozuelos, F.J. y Travé, G. -Eds- *Entre pupitres. Razones e instrumento para un nuevo marco educativo*. Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.

Pozuelos Estrada, F.J. y Travé González, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. Investigación en la Escuela, 54, 2-25

Pro Bueno, A. y Rodríguez Moreno, J. (2011). La Investigación en la Didáctica de las Ciencias Experimentales. *Educatio Siglo XXI, Vol. 29(1),* pp. 129-148.

Tort Bardolet, A. (1996) Del activismo a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 72-77.

UNA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCION DE SIGNIFICADOS SOBRE LA PREHISTORIA EN EL AULA DE QUINTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Antonio Sánchez Sánchez

(Colegio Antonio de Nebrija)

Introducción

En este artículo se presentar una experiencia realizada en el aula de quinto de primaria, con el objetivo de conocer como los alumnos construyen significados conceptuales sobre la prehistoria, a partir de la ayuda pedagógica realizada en el aula.

Para ello hemos comparado los resultados de sus discursos escritos por los alumnos en dos muestras:

a) La unidad didáctica de la Prehistoria perteneciente al temario curricular de conocimiento del medio, correspondiente al curso académico 2013-2014

b) La proyección y el análisis mediante un cuestionario del video documental –La Cueva Negra. Hace un millón de años-. Realizada en febrero de 2014.

El estudio ha sido realizado en el colegio concertado laico Antonio de Nebrija, situado en el Cabezo de Torres (Pedanía del Noroeste de la ciudad de Murcia). Se realizó en el aula de 5ª A de educación primaria. El aula está compuesta por 21 alumnos, doce chicos y nueve chicas de los cuales sólo participaron 18, diez niños y 8 niñas.

El trabajo está estructurado en tres partes, en la primera parte se realiza un análisis de la metodología pedagógica aplicada en el aula. En la segunda parte se hace una descripción del estudio y finalmente se revisan y analizan los resultados obtenidos.

El tema central de nuestro estudio y en general de nuestro trabajo es la obsesión porque el proceso de enseñanza-aprendizaje aporte evidencias empíricas para la toma de decisiones que permitan la mejora de dicho proceso.

Los procesos de construcción que se dan en el aula deben ser analizados con la intención de obtener la retro-alimentación necesaria para mejorar la construcción del conocimiento y la formación integral del individuo. Todo ello con el objetivo principal del desarrollo personal y social de la persona.

Figura 1. Principios de actuación en el aula. Antonio Sánchez (2014)

La fundamentación de esta reflexión debe ser la constante mejora de la ayuda pedagógica realizada en el aula. Con este fin debemos cimentar dicha ayuda pedagógica en una metodología crítica y científica. Sin olvidar, por supuesto, el carácter social del aula donde se construye dicho conocimiento. Las interacciones que se producen en el seno del grupo son, desde nuestro punto de vista, imprescindibles, si queremos hacer un análisis riguroso del trabajo realizado por el grupo-clase en el aula.

Lo que aportamos en este trabajo es una sucinta muestra de la construcción de discurso y significados de la prehistoria a partir de una ayuda pedagógica basada en el constructivismo social y el aprendizaje significativo. Podremos ver que en distintos grados de maduración cognitiva la construcción del discurso de los alumno/as sigue una lógica referida a la estructura trabajada en el aula y la construcción del discurso que se estableció durante las sesiones de trabajo.

Los estudios sobre la ayuda pedagógica realizada en el aula y las interacciones son abundantes en la literatura española y también extranjera. Dentro de la española podemos citar el grupo GRINTIE -Grup de recerca en Interacció i Influència Educativa- (Grupo de investigación en interacción e influencia educativa) en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona. En el cual hay profesores que serán citados y son

parte de la base teórica de este trabajo como César Coll, Javier Onrubia, Teresa Mauri y otros. Destaco por su valor y su importancia en la literatura científica que he podido consultar a Coll y Solé (1990), Coll, Onrubia, Rochera (1992), Coll, Onrubia y Mauri (2008). Todos ellos parten del socio-constructivismo y la importancia del discurso en el aula como constructor de conocimientos y regulador de comportamientos.

Otro autor, en este caso autora que ha estudiado en profundidad la interacción y el discurso en el aula es Rosario Cubero (2005, 2008) de la Universidad de Sevilla. Sus estudios sobre el ambiente del aula han sido de una gran ayuda para poder verbalizar el discurso de este trabajo.

En la literatura extranjera destacar la obra de Wertsch (1988) sobre la ayuda pedagógica y el andamiaje.

Sobre la importancia del discurso en el aula hemos de reconocernos deudores de Edwards y Mercer (1991), Cazden (1991) y Cubero (2007). Es para nosotros tremendamente importante el hecho de que el discurso no es una construcción individual sino social. Dentro del mundo a escala que representa el aula y el grupo-clase.

Desde la importancia que le hemos dado y le seguiremos dando a la ayuda pedagógica y su base metodológica y científica somos seguidores de la zona de desarrollo creada por Lev Vigotsky y de trabajos posteriores como el de Newman, Griffin y Cole (1991).

Una metodología pedagógica y científica que cimente la ayuda pedagógica

En el siglo XXI los docentes debemos tener una base científica que soporte nuestra metodología y por tanto nuestro trabajo en el aula.

Para enfocar el inicio de la base científica que construimos en el aula adoptaremos una visión biológica y social de la evolución humana.

Nuestros niños se desarrollan en un medio cultural en el que las tradiciones, las herramientas sociales y el conocimiento, entendido como una construcción humana, serán las armas para su desarrollo, su adaptación y su éxito.

Partiendo del análisis anterior optamos por una epistemología CONSTRUCTIVISTA SOCIAL como base de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento construido como factor del proceso mental del hombre en interacción con sus semejantes en sociedad. El fin de este proceso debe ser el desarrollo. Este desarrollo tiene para nosotros tres ejes básicos: etológico, ecológico y social-cultural.

Según César Coll y Carmen Granero (1994) en el constructivismo "El *sujeto es quien construye su propio conocimiento. Sin una actividad mental constructiva propia e individual, que obedece a necesidades internas vinculadas al desarrollo evolutivo, el conocimiento no se produce (…)*"[1].

El conocimiento debe ser real y útil para el individuo y debe ser organizado de forma significativa en su estructura cognitiva. Los trabajos de Ballester (2002) y Coll y Solé (2001) sobre el aprendizaje significativo y su translación al aula nos han servido de gran ayuda. Desde nuestro punto de vista estos trabajos han de ser complementados con el conocimiento básico del funcionamiento del cerebro a la hora de formar nuevos conocimientos (trabajos como el de Jensen 2004) y para construir la estructura, la lógica de las unidades didácticas.

La construcción significativa del conocimiento debe producirse en un ambiente social y en interacción con el profesor y el resto de alumnos del grupo- clase. Como ya hemos dicho la creación de nuestras capacidades cognitivas se produjo en un nicho social.

En el caso que nos ocupa de la creación de significados, la referencia ambiental es el aula. Según Rosario Cubero (2009) hay una serie de principios para aprender de forma constructiva y social en el aula. Los más destacables y que son seguidos en la metodología que intentamos fundamentar y explicar en este trabajo son:

1. *La concepción del aprendizaje en el aula como un fenómeno constructivo, compartido y social. La idea de conocer como un proceso creativo en el que los significados son construidos.*
2. *En la construcción en el aula es una parte sustantiva la historia cultural y personal de los alumnos.*

3. *La enseñanza y el aprendizaje como procesos esencialmente comunicativos en los que se elaboran significados por medio de una práctica guiada. En el trabajo que realizamos en el aula el discurso se convierte en actividad de aprendizaje y regulación del comportamiento.*
4. *Promover las formas de trabajo que faciliten el intercambio de ideas y la elaboración conjunta del conocimiento.*
5. *La incorporación de las emociones en el proceso constructivo. La comprensión de los intereses y la motivación de los participantes como construcciones de la experiencia personal y, también, como construcciones sociales del aula*
6. *Una epistemología relativista de la comprensión del conocimiento y de la propia construcción del conocimiento en el aula. El conocimiento como un fenómeno dependiente de las personas. Lo que cuenta como realidad o como verdad se construye socialmente dentro de tradiciones sociales y actividades culturalmente compartidas. Esta idea implica reconocer que el conocimiento que se construye en el aula es un saber relativo que no lleva al establecimiento de verdades absolutas.*
7. *Una comprensión del aprendizaje como un fenómeno situado en un contexto de aula, personal, social, histórico y cultural. Una concepción, por tanto, de los significados como elementos funcionales que tienen sentido en cuanto parte de un discurso y de un contexto de actividad.*
8. *La comprensión del aprendizaje como un proceso gradual y continúo. La necesidad de generar situaciones ajustadas a las capacidades y a las posibilidades de los alumnos, que faciliten el cambio de forma progresiva, en un acercamiento gradual a los contenidos, a la perspectiva y al discurso de la disciplina.*

Una vez definido el marco de actuación pedagógico vamos a centrar algunos puntos que ayuden a establecer una actividad que favorezca el desarrollo a través de la ayuda pedagógica. El trabajo de Onrubia (1993*)* nos fue de gran ayuda para construir un discurso de cómo intervenir en el aula para que el diseño de la ayuda pedagógica estuviera basado en el desarrollo y la

interacción de los alumnos. A continuación describiremos los puntos más importantes del trabajo de Javier Onrubia que hemos aplicado en el aula.

1. *Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad tenga significado de manera más adecuada*
2. *Los alumnos deben participar activamente y producir actividades del principio de la actividad independientemente del grado de competencia que tengan en la actividad.*
3. *Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo. Para trabajar para el desarrollo del alumno es imprescindible cuidar los aspectos emocionales, relacionales y afectivos además de los cognoscitivos e intelectuales de la interacción.*
4. *Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo «sobre la marcha» de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.*
5. *Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.*
6. *Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos por una parte, el conocimiento compartido como resultado de la experiencia social común de los alumnos, y por otro, el conocimiento compartido como resultado de la historia común de aprendizajes realizados en la propia aula desde el principio del proceso a través de la secuenciación y el trabajo en el aula. Facilitar mucho el establecimiento de relaciones significativas entre los distintos contenidos con los que un alumno se encuentra a lo largo de su trayectoria escolar*
7. *Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malentendidos o incomprensiones*

8. *Emplear el lenguaje para que ayude a los alumnos a reestructurar y reorganizar sus experiencias y conocimientos, reconstruyendo así los significados relativos a estas experiencias en términos más cercanos a los significados culturales compartidos por los adultos miembros de nuestro grupo social.*

Como conclusión final de la pedagogía aplicada en nuestra aula diremos que la construcción del conocimiento se produce de forma activa en interacción con el grupo-clase. Este conocimiento debe ser significativo: real y útil para los miembros del aula. Finalmente la ayuda pedagógica siempre tiene que estar guiada por el principio de que el conocimiento tiene que ser reinterpretado para ser construido en el aula, donde los alumnos deben construir su propio discurso como actividad final del aprendizaje.

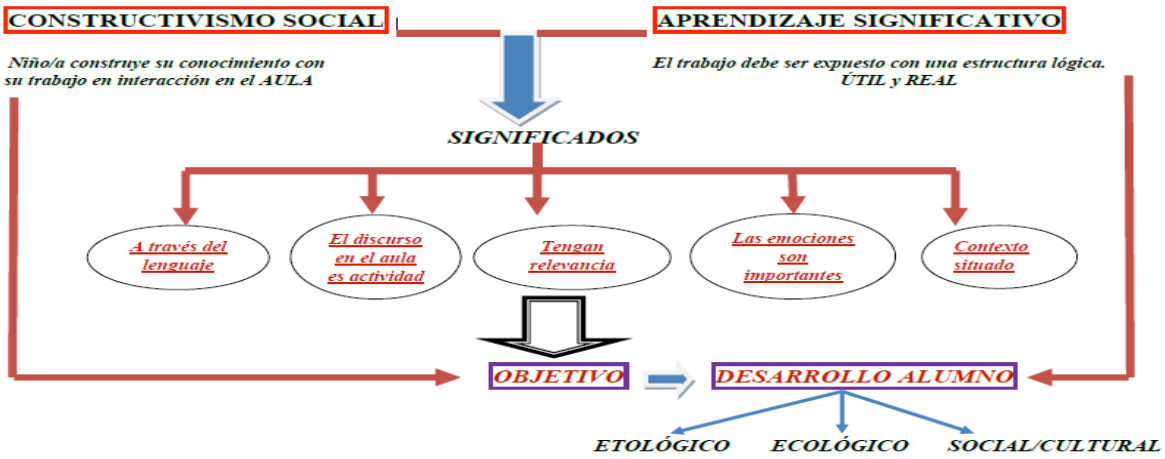

Figura 2. Mapa conceptual de la metodología del aula. Antonio Sánchez 2014

4.- Descripción de la experiencia.

La experiencia consistió en la comparativa de la construcción de significados en los discursos escritos de los niños de quinto de primaria sobre la prehistoria (más concretamente el paleolítico) a partir de dos muestras que fueron:

a) La prueba escrita de la unidad de *La Prehistoria* realizada en el aula entre diciembre de 2013 y enero de 2014.

b) La proyección y posterior análisis mediante un cuestionario del video documental *La Cueva Negra*. *Hace un millón de años.*

A) La Unidad de la Prehistoria

La unidad didáctica constó de 12 sesiones donde se ubicaron:

a) El marco temporal y espacial de la prehistoria. Dando una importancia primordial a la duración de la misma en comparación con toda la historia de la humanidad.
b) Se explicaron los ámbitos de análisis con los que estudiaríamos una etapa histórica
   - Qué trabajo hacen los hombres para poder vivir
   - Cómo viven los seres humanos de la época.
   - Cómo se organizan los seres humanos entre ellos.
   - Cómo piensan los seres humanos: actividad espiritual, religiosa y artística.

c) Se explicó punto por punto cada uno de estos ejes para el paleolítico, neolítico y la edad de los metales.

Nos ayudamos de los videos de las series *Érase una vez el hombre* y de una webgrafía preparada por el profesor.

De los principales objetivos didácticos construimos un esquema en el aula y los niños/as realizaron su propia reconstrucción escrita en forma de redacción o cuento de forma individual.

El principal trabajo en el aula aparte de la lectura y el debate fue la dramatización de situaciones de la prehistoria que nos ayudarán a comprender la sociedad de la época.

La sesión número 12 fue una prueba escrita donde los alumnos debían describir una imagen del paleolítico y del neolítico. Una vez identificada debían relacionar los aspectos que veían en la imagen con los cuatro puntos de análisis que habíamos trabajado en el aula: trabajo, forma de vida, forma de organización y pensamiento (espiritualidad, religión y arte).

B) Video documental *La Cueva Negra*

El video documental *La Cueva Negra. Hace un millón de años* enmarcado en el proyecto Región de Murcia Digital y producido por la Fundación Integra, se

proyectó a los alumnos con el fin de de consolidar el aprendizaje y como reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para alumnos como para el maestro. La proyección se realizó en febrero de 2014.

Para poder analizar la incidencia que el documental había tenido sobre los alumnos y para la retroalimentación del profesor, se pasó un cuestionario a los alumnos, aproximadamente tres semanas después de finalizar la unidad didáctica. El cuestionario pretendía también promover la relación entre los contenidos de la unidad de la prehistoria, el video documental y los conocimientos previos de los alumnos.

Para poder interpretar un cuestionario de preguntas abiertas el profesor hizo, según su experiencia en el aula, una previsión de respuestas para cada una de la cuestiones. El análisis se hizo en función de las correspondencias entre las respuestas de los alumnos y la previsión del profesor. Hay que destacar la duración y la exigencia académica de la prueba escrita a diferencia del cuestionario en el cual sólo se preguntaba por el paleolítico y que no tenía exigencia académica.

Análisis de los resultados

La construcción de significados se produce a través de la identificación de las imágenes, su descripción y relación con la estructura de la unidad en el aula (trabajo, cómo viven, cómo se organizan y cómo piensan). La definición conceptual se produce mayoritariamente en la prueba escrita (un 75% de los alumnos/as describe y conceptualiza). En el cuestionario de la cueva negra las respuestas son más descriptivas. Eso sí, las descripciones son más ricas en relaciones gracias al uso de la herramienta del video. Incluso se produce la incorporación de elementos que no se habían referido en el examen (algunos niños que no habían referido el uso de la piedra tallada en la prueba escrita sí la nombran en el cuestionario).

Las relaciones que se producen en la construcción del discurso descriptivo se producen entre toda la unidad, en ocasiones con el resto del temario curricular y sobre todo con los conocimientos sociales y medio-ambientales de los alumnos.

Las formas y los ejemplos con los que construyen el discurso en el examen escrito se mantienen muchas veces en la descripción del video-documental a través del cuestionario.

Ahora vamos a ver un par de ejemplos significativos en la plantilla que se utilizó para el análisis de los resultados. Creemos que son representativos de la argumentación que acabamos de hacer.

ALUMNOS	PRUEBA ESCRITA	CUEVA NEGRA
Alumna 9	**QUE TRABAJOS** Cazar, pescar y recolectar. Las mujeres se quedaban en las cuevas a cuidar de los niños y recolectaban. Los hombres cazaban y pescaban o preparaban lanzas usando la piedra tallada. **CÓMO VIVÍAN** Vivían en cuevas o abrigos rocosos o al aire libre. La vida era muy dura porque si no había caza o frutos se tenían que ir a otra parte. Por tanto eran nómadas. **CÓMO SE ORGANIZAN** Todo era de todos, no había propiedad privada. Dependían mucho del medio natural. NO NOMBRA CLAN	**QUE TRABAJOS** Cazaban, hacían fuego y la técnica de la piedra tallada **CÓMO VIVÍAN** La vida era muy dura y se repartían los trabajos y la comida para poder sobrevivir **CÓMO SE ORGANIZAN** Se refiere al reparto del trabajo y de la comida para la supervivencia conjunta **ANCIANO** Es el más sabio **CLIMA** Los prehistóricos dependían mucho del medio natural y por eso les afectaba mucho. **MUJER EMBARAZADA** Porque se muere

El caso del alumno 12 es el más representativo de la maduración en la construcción de significados. Para analizar este caso rehicimos la plantilla colocando primero el cuestionario (más descriptivo) y después la prueba escrita.

CUEVA NEGRA	PRUEBA ESCRITA
QUÉ TRABAJOS *Cazaban, pescaban y recolectaban.* NO NOMBRA ECONOMÍA RECOLECTORA. **CÓMO VIVÍAN** *Colaboran cazando, pescando y recolectando para que coman todos.* **CÓMO SE ORGANIZAN** *Vivían en clanes, eran pocas personas, yo creo que eran familia.* INFANTILIZADO **ANCIANO** *Para mí es el jefe porque es el que más sabe.* **CLIMA** *No afecta mucho y describe un periodo cálido interglaciar.* **MUJER EMBARAZADA** *Porque era querida en el clan.* INFANTILIZADO DE NUEVO	 *Imagen http://blogs.sapiens.cat/socialsenxarxa/categoria/historia/2-prehistoria/2-el-paleolitic/* ¿Qué etapa vemos en esta imagen y di por qué? ***Paleolítico porque vivían en cueva o abrigo rocoso y hacían pinturas rupestres.*** ¿Qué hacían para vivir los hombres y las mujers de esta época? ***Cazar, pescar y recolectar. Se llama Economía Recolectora*** ¿Cómo vivían los hombres y las mujeres de esta época? ***Pues dependían mucho del medio en el que vivían. Entonces cuando se les acababa la comida se tenían que mover, por eso se llaman nómadas.*** ¿Cómo se organizan los hombres y mujeres de esta época? ***Las mujeres recolectaban y los hombres cazaban y pescaban. Las mujeres también se quedaban con los niños.***

Conclusiones

La utilización de conceptos abstractos a partir de la identificación de una imagen y su explicación a través de descripciones coherentes, lógicas y causales en la prueba escrita y la identificación tan positiva de las imágenes del video documental relacionadas correctamente con la estructura de la unidad, nos llevan a pensar que se ha producido una maduración en los procesos cognitivos trabajados en el aula.

8.- Referencias bibliográficas

Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España. PM 1838-2002.

Cazden, C. B. (1991). *Estudio del discurso en el aula.* Barcelona-Buenos Aires- México: Ed. Paidos.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1991). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje. 59-60, 189-232.*

Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 346, 33-70.*

Coll, C. y Solé, I. (1990). Enseñar y aprender en el contexto del aula. *Desarrollo psicológico y educación*. César Coll, Álvaro Marchesi Ullastres, Jesús Palacios (comps.), *2,* 357-386.

Coll, S. y Solé, I. (2001). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Candidus. 15.*

Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología Latinoamericana*, 23, 43-61.

Cubero, R. et al. (2007). La educación a través del discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

Cubero, R. (2009). Principios constructivistas y diversidad de la comunidad del aula. *10ª Encuentro de la Red IRES*. Huerto Alegre, Granada.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.

Gómez Granel, C. y Coll, S. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.

Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea

Newman, D., Griffin, P., y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento: Trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata/ MEC.

Onrubia, J. (1993). Enseñar a crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll, C y otros, *El constructivismo en el aula.* Barcelona. Graó.

Wertsch, J.V. (1988*). Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

Vygotski, L. S. (1979/89). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ALUMNOS DE PRIMARIA DESDE PERSPECTIVA LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVA

Lidia Pellicer García
Universidad Católica San Antonio

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias relacionadas con el manejo de las nuevas tecnologías constituyen, de acuerdo con los presupuestos de Bolonia, aspectos clave en la formación de los futuros profesionales, pues se han revelado imprescindibles en el mundo laboral de las sociedades contemporáneas.

La Escuela ha de dar respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad cambiante proporcionando algunas claves que permitan a los maestros desenvolverse en los nuevos espacios de interacción y desarrollar las habilidades lingüísticas electrónicas.

En este trabajo nos proponemos evaluar la página web de Ejercicios de Gramática de Juan Manuel Soto (http: //www.indiana.edu%7Ecall/lengua.html) para demostrar tanto la validez de la utilización de este recurso como un complemento pedagógico de la enseñanza y aprendizaje de español para extranjeros en centros de Educación Primaria, como la necesidad de las aportaciones de las TIC a las actividades humanas y, por lo tanto, a las actividades en el mundo educativo, como señala Marqués (1998: 41-46), siendo éstas las siguientes: 1. Fácil acceso a todo tipo de información. 2. Instrumentos para el proceso de datos. 3. Canales de comunicación inmediata. 4. Almacenamiento de grandes cantidades de información. 5. Automatización de tareas. 6. Interactividad. 7. Homogeneización de códigos y 8. Instrumento cognitivo potenciador de capacidades mentales y contribuidor al desarrollo de nuevas formas de pensamiento.

Para realizar dicha evaluación seguiremos la ficha propuesta por Dudeney (200) vehiculada por los siguientes apartados: descripción, estudiantes destinatarios, contenidos, aprendizaje activo, motivación, facilidad de uso: presentación y funcionalidad, actualización.

2. EVALUACIÓN DEL RECURSO TECNOLÓGICO

2.1. Resumen

2.1.1. Descripción

La red es un recurso material para la enseñanza y aprendizaje que debe ser usada pedagógicamente como un procedimiento metodológico más en el currículo de ELE, esto es, no podemos servirnos de recursos de una manera improvisada y sin preparación previa.

Por tanto, a la hora de evaluar una página web hemos de preguntarnos en primer lugar si las actividades en ella propuestas pueden ser usadas de manera significativa, de acuerdo con la consecución de unos objetivos y unas destrezas establecidas *a priori*.

¿Qué tipo de capacidades a adquirir en los alumnos de español como LE hallamos en esta página web? Nos encontramos ante un recurso tecnológico basado en la práctica del conocimiento y en el enfoque funcional de las habilidades lingüístico-comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) en aras de que los alumnos extranjeros adquieran la Competencia en Comunicación lingüística en lengua castellana y sean capaces de comunicarse de forma eficaz en las diversas esferas de la actividad sociocultural (Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, artículo 3. LOE, artículo 22).

Dicha práctica del conocimiento se estructura en la presente página en tres grandes bloques: “Gramática”, “Ejercicios” y “Cultura”, esto es, reglas gramaticales, práctica controlada, producción interactiva orientada a que los alumnos practiquen el habla, la escucha, la lectura y la escritura en contextos determinados.

La puesta en juego de estas habilidades para resolver situaciones diversas de forma eficaz en contextos específicos, supone educar por competencias, transformando el proceso de docencia y de aprendizaje de pasivo a activo.

A este respecto apuntan Zabala y Arnau:

> Sabemos que para ser competente en todas las actividades de la vida es necesario disponer de unos conocimientos (hechos, conceptos y sistemas conceptuales), aunque éstos no sirven de nada si no los comprendemos ni somos capaces de saberlos utilizar. Para ello debemos dominar un gran número de procedimientos (habilidades, técnicas, estrategias, métodos…) y, además, disponer de la reflexión y los medios teóricos que los fundamenten (Zabala y Arnau, 2007: p. 59).

La enseñanza basada en la práctica del conocimiento supone, pues, trabajar por competencias; hecho que conlleva dos conceptos: la transposición didáctica y el enfoque funcional.

¿Qué entendemos por transposición didáctica? El concepto de transposición didáctica hace referencia al paso del "saber sabio" al "saber enseñado" y a la obligatoria distancia que los separa, según Mendoza Fillola y Álvarez Méndez (1998). La transposición didáctica ocurre cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado.

Un contenido del saber sabio que haya sido seleccionado como saber enseñable "sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza" (Chevallard, 1997, p. 39). El 'trabajo' que el objeto de saber que se va a enseñar hace para transformarse en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica.

El objetivo de este concepto es "formar hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás" (Mendoza Fillola y Briz Villanueva, 2003: 11). Para ello el docente no debe centrar su metodología en la transmisión de contenidos, sino en el proceso de adquisición, aprendizaje y desarrollo cognitivo y comunicativo del alumno; de ahí la importancia de usar las habilidades lingüístico-comunicativas, esto es, el alumno debe hablar, escuchar, leer y escribir.

La transposición didáctica requiere, en conclusión, de un enfoque funcional. Según Cassany, Sanjuan y Sanz (2007), Prado Aragonés (2004) y Martín Vegas (2009), entre otros, cuatro son las principales características de este enfoque didáctico funcional: visión descriptiva de la lengua: la lengua se

enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

2.1.2. Estudiantes destinatarios

¿A quiénes van dirigidas estas capacidades? A un colectivo de estudiantes de Educación Primaria con nivel intermedio en español, cuya lengua materna sea la inglesa, que, en su mayoría y desde un punto de vista cognitivo, se encuentre en pleno desarrollo de la etapa operacional formal donde ya se realicen procesos de conceptualización abstractos, como señala Piaget (1986).

Estamos, por tanto, ante aprendientes que ya han alcanzado una madurez lingüística en español hallándose, consecuentemente, en una etapa donde lo sustancial es la idea, el juicio, el pensamiento. De ahí que en esta página web se realicen actividades sobre el conocimiento descriptivo de cómo son las cosas fomentando la creatividad de las opiniones e ideas sobre diversos temas.

Una vez descrita la metodología comunicativa de este recurso tecnológico así como los destinatarios a quienes va dirigido, procedemos, siguiendo los criterios de Dudeney (2000), a la evaluación de los detalles estructurados de la siguiente forma: contenidos, aprendizaje activo, motivación, facilidad de uso (presentación y funcionalidad) y, por último, actualización.

2.2. Detalles

2.2.1. Contenidos

¿Qué tipo de contenidos ofrece esta página web? A continuación analizaremos los contenidos de cada uno de los bloques anteriormente especificados.

•En primer lugar nos encontramos con los bloques “Gramática” y “Ejercicios”, seccionados ambos en seis áreas: “Reglas”; “Ejercicios”; “Consultas”; “Programas”; “Herramientas” y “Enlaces”.

Reglas. Tres subapartados vertebran esta sección de explicaciones gramaticales: 1. “Explicaciones por el autor”; 2. “Otras explicaciones publicadas” y 3. “Explicaciones en otras páginas”. Todas ellas unidas por cuatro características: a) Transmisión del conocimiento; b) Lengua vehicular fluctuante entre el español y el inglés (como puede comprobarse desde la página principal cuyo título es “The Spanish Call Project”), de ahí que los destinatarios deban poseer la lengua inglesa como lengua materna; c) Ejemplificación-Traducción de aquello explicado tanto en español como en inglés).

Además, un nuevo bloque de contenidos asoma en esta sección: la

Ortografía, de ahí la denominación del bloque (Gramática y Ortografía),

aunque la explicación gramatical es lo más desarrollado.

Ejercicios. De nuevo, tres secciones asoman en este apartado: 1. “Gramática”; 2. “Lectura” y 3. “Vocabulario”. En esta ocasión, la lengua vehicular es el español, pese a que varios de los títulos de los enlaces estén en inglés. Los aprendientes deben practicar el conocimiento recibido y ejemplificado tanto en inglés como en español focalizando la funcionalidad de la lengua así como la eficacia de efectuar tareas en diversos contextos movilizando al mismo tiempo de forma eficaz e interrelacionada conocimientos, habilidades y actitudes.

Consultas. Oportunidad de consulta de dudas lingüísticas con expertos en la materia a través de tres enlaces relevantes y útiles como son el Servicio de consultas de la Real Academia Española, Español Urgente (Agencia EFE) y el Servicio de Información sobre la Lengua (SIL) con docentes de la

Universidad de Salta (Argentina). Pese a la eficacia de estos enlaces, el autor no resuelve dudas directamente, como especifica él mismo.

Programas y Herramientas. Instrumentos de innovación y de consulta de dudas.

Enlaces. Instrumentos para la investigación.

•En segundo lugar, aparece el bloque de “Cultura” seccionado en seis áreas: “Literatura”; “Grupos”; “España”; “Latinoamérica”; “Recursos” y “Correo”.

Literatura. Presencia de libros de diferentes géneros como herramientas para la práctica funcional del contenido.

Grupos. Foros de temática variada a propósito del concepto cultura desde una perspectiva internacional.

España. Foros, imágenes y textos sobre cultura española.

Latinoamérica. Foros, imágenes y textos sobre la cultura latinoamericana.

Recursos y Correo. Destinados a la innovación y a la consulta de dudas.

Estamos, pues, ante contenidos lingüísticos y literarios que son proyectados y aprendidos mediante la práctica y que ofrecen al alumno extranjero un escenario educativo sobre la Lengua y Literatura castellana en el que efectuar tareas de forma eficaz activando habilidades lingüístico-comunicativas que lo harán competente como ser social.

2.2.2. Aprendizaje activo

Como se ha dicho, el eje vertebrador de la presente metodología tecnológica es el “saber para saber hacer”, de modo que lo funcional, la práctica, el uso… son los conceptos focalizados para el usuario de español como LE. Siguiendo con el análisis de esta página web, vamos a describir aquellas estrategias educativas que constituyen la concreción de la presente metodología

Gramática y “Ejercicios”. En este bloque nos encontramos con distintos tipos de actividades relacionadas con dos contextos: gramatical y comunicativo.

1. Contexto gramatical

•Actividades de comprensión, en las que el alumno practica la lectura de explicaciones de contenidos lingüísticos.

•Actividades de identificación, a través de las que el alumno practica tanto lectura como la escritura localizando reglas gramaticales que deberá proyectar por escrito de forma correcta en determinadas oraciones.

Ambas actividades se incluyen en la sección de “Gramática”.

2. Contexto comunicativo

En este contexto accedemos, en primer lugar, a la sección denominada “Lecturas” donde el alumno encuentra textos completos en aras de practicar el conocimiento a través de las siguientes estrategias educativas:

•Actividades de presentación, el alumno antes de leer el texto debe responder a una serie de preguntas de opinión sobre el desarrollo posible de la lectura. A modo de ejemplo destacamos las siguientes extraídas de la obra “Una mujer en apuros” localizadas en “Lecturas paso a paso” del Centro Virtual Cervantes: (Es una conversación telefónica) “¿Quién crees que llama: un hombre o una mujer? ¿A quién: a un hombre o a una mujer? ¿Qué relación imaginas que hay entre ellos?”.

Como vemos, el usuario aprendiente continúa desarrollando las habilidades de la lectura y escritura pero orientadas a su competencia en comunicación lingüística.

•Actividades de lectura, en las que los usuarios-aprendientes tan sólo hacen una acción: leer un texto en el que la palabra se intercala con la imagen y con un subrayado en rojo de palabras nuevas a aprender.

•Actividades de comparación. Una vez finalizada la lectura, el alumno debe responder a una serie de preguntas de postlectura. En este caso y siguiendo con el ejemplo anterior, se le pide al alumno que compare la historia creada por él, al responder las preguntas iniciales, con su historia para que opine sobre sus preferencias.

•Actividades de identificación significativa. Tras acceder al contenido semántico, los alumnos deben identificar aspectos gramaticales específicos en el texto ofrecido por la web cuyo contexto ya es conocido no sólo por la lectura y las actividades señaladas, sino también por la presencia de una ficha de la obra que esta página incluye dentro de la actividad.

Dentro de este contexto auténtico en el que la lengua es concebida como un instrumento vivo de comunicación, nos encontramos con la última sección

de este bloque de “Gramática” y “Ejercicios” en la que el énfasis se pone en el “Vocabulario”, pues los alumnos deben estudiarlo y practicarlo en relación a sus connotaciones encontradas en las obras textuales en las que yace.

Cultura. La estructuración de esta sección desarrolla el aprendizaje activo mediante dos tipos de actividades señaladas por Fernández Pinto (2002):

•Actividades de observación, en las que se presentan imágenes a fin de aprender características culturales ¿Dónde encontramos este tipo de actividad? Por un lado, en la proyección de los vídeos literarios localizados en la sección de “Literatura”, donde pueden encontrarse los contenidos literarios y, por otro, en las secciones de “España”, “Latinoamérica” y “Recursos”, mediante los que se accede a la visualización y lectura de la cultura española en toda su extensión. La comprensión oral, pues, es la destreza más trabajada, aunque también la escrita.

•Actividades de práctica activa, que permiten producir y reconocer la lengua de manera libre o semicontrolada (sin intervención o con intervención parcial del profesor). Todo ello sucede en los foros abiertos sobre la cultura española localizados en la sección de “Grupos”, como ya vimos. El alumno practica la producción y la comprensión escrita interactiva de manera flexible y con libertad de elección de tema a discutir mediante un *feedback* inmediato.

Por tanto, estamos ante un aprendizaje que puede calificarse como activo, productivo, participativo, flexible, interactivo y, consecuentemente, pedagógico. Otro adjetivo etiquetador de este aprendizaje de español sería, siguiendo con la evaluación, el de motivador.

2.2.3. Motivación

La práctica del contenido gramatical y literario se realiza de forma motivadora para el alumno mediante las siguientes estrategias:

En el bloque de “Gramática” y “Ejercicios”, como ya analizamos, se traspasa el umbral de la abstracción, localizada también en cualquier libro de texto, para acceder a ejercicios de lectura y vocabulario novedosos, extraños, diferentes y, por tanto, motivadores para el aprendiente. La estructuración encontrada en “Lecturas paso a paso” del Centro Virtual Cervantes en

cualquiera de los textos es un ejemplo de lo que venimos diciendo, ya que todas las obras son presentadas de la siguiente forma:

1. Imagen de la obra a color en medio de la pantalla.
2. Cuatro pestañas acompañadas de cuatro iconos:
    - ❖ Antes de la lectura: preguntas de creación subjetiva (imaginación).
    - ❖ Ficha técnica de la obra.
    - ❖ Contexto.
    - ❖ Después de la lectura: identificación gramatical y comparación con las historias producidas por los alumnos.

El diseño novedoso, la imagen y la pregunta creadora son estrategias para la motivación del alumno.

Por otro lado, en el bloque de "Cultura" la motivación se activa de dos formas diferentes; en primer lugar, a través de la proyección visual de los contenidos literarios. En segundo lugar, la proyección cede paso a la interacción, activada mediante los foros de cultura española donde los alumnos pueden participar ejerciendo su pensamiento crítico-reflexivo en sus intervenciones realizadas con estudiantes de español de otros países.

Con todo, estamos ante un aprendizaje activo y motivador. No obstante, ambas características son activadas, también, gracias a la facilidad de uso de la página web evaluada.

2.2.4. Facilidad de uso: presentación y funcionalidad

Nos encontramos una página web en la que la descarga se produce con facilidad; dicha página es, también, atractiva pues cada bloque está provisto de color a gran escala. El acceso a cada bloque es fácil de averiguar, no obstante los aprendientes tendrán que recibir por parte del profesor una serie de clases introductorias para homogeneizar los conocimientos digitales dentro de la heterogeneidad del aula. Además, el profesor antes de que los alumnos trabajen con este recurso tecnológico complementario, deberá comprobar la funcionalidad de todas las páginas, ya que no todas se abren con facilidad, teniendo una alternativa preparada en caso de que emerjan problemas técnicos.

3. CONCLUSIÓN Y RESULTADOS

La utilización de este recurso web supone la práctica del conocimiento, esto es, la formación por medio de las competencias como eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua y la Literatura castellana a través del uso de las habilidades lingüístico-comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir), siendo las competencias relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, y las estrategias de mejora de la expresión y comprensión oral y escrita, las más valoradas, según se expresa en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2005), dentro de las competencias docentes específicas para ayudar a alcanzar a los alumnos los objetivos del área de Lengua del Currículo para los 4 perfiles profesionales (maestro, director, inspector y agentes sociales),

Concretamente, en el mismo libro se menciona como competencias profesionales del "saber hacer" las siguientes:

- Conocer y saber aplicar las distintas estrategias metodológicas para la enseñanza de la comunicación oral, la lectura y la escritura, potenciando tanto la adquisición de su decodificación como de su comprensión.
- Planificar y desarrollar actividades conducentes a la mejora de la expresión y comprensión oral y escrita en las distintas áreas del currículo (ANECA, 2005: p.98).

Como señalan Zabala y Arnau (2007), se trata de que la formación inicial y permanente en las profesiones experimente el salto del "saber por saber", al "saber para saber hacer". El proceso de enseñanza aprendizaje debe focalizarse en el aprendizaje de unos conocimientos para poder ser aplicados, esto es, que los procedimientos, habilidades, estrategias, actitudes y valores se conviertan en objeto de la educación, de forma que los alumnos adquieran las competencias imprescindibles para el desarrollo personal, interpersonal, social y profesional (Perrenoud, 1997).

A este respecto, Zabala y Arnau aseguran que la Escuela debe plantearse un aprendizaje de los contenidos desde una vertiente funcional, de forma que el alumno "sepa utilizar en contextos variados los conocimientos de las distintas materias convencionales" (Zabala y Arnau, 2007: p. 27). En

definitiva, y recordando el Informe Delors, se trata de que los alumnos alcancen una formación integral al término de la etapa de forma que puedan dar respuesta a los problemas de la vida, siendo imprescindible para ello cuatro pilares: *saber conocer, saber hacer, saber ser* y *saber convivir.*

Así pues, los nuevos espacios de aprendizaje electrónico que se van abriendo exigen innovaciones inminentes en el planteamiento pedagógico de las acciones formativas que tenemos hasta estos momentos.

Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje ofrecen oportunidades ineludibles para el desarrollo de proyectos basados en metodologías de enseñanza-aprendizaje y trabajo cooperativo y debemos aprovecharlas.

La utilización de este recurso supone para el docente la consecución de las ocho situaciones para el uso de la red en el aula de ELE señaladas por Juan (2001b: 27): 1. Obtener información y acceder a materiales reales. 2. Favorecer los intereses del individuo frente al grupo. 3. Procesar la información y trabajar con ella. 4. Adaptarse a las necesidades cognitivas del estudiante. 5. Fomentar los mecanismos de interacción y comunicación. 6. Complementar lo trabajado en el aula. 7. Enriquecerse culturalmente. 8. Prestar mayor atención a las destrezas de producción.

4. BILIOGRAFÍA CONSULTADA

ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: ANECA.

Cassany, D., Sanjuan, M.L. y Sanz, G. (2007). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: AIQUE.

Dudeney, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: CUP.

Fernández Pinto, J. (2002). *¡ELE con Internet! Internet paso a paso para las clases de E/LE*. Madrid: Edinumen.

Juan, O. (2001b). *La Red como material didáctico en la clase de E/LE.* Madrid: Edelsa.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l´école. Pratiques etenjeux pédagogiques*. Paris: ESF.

Martín Vegas, R. (2009). *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Mendoza Fillola, A. y Álvarez Méndez, J. (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL.

Mendoza Fillola, A. y Briz Villanueva, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Prentice Hall.

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ELECTRÓNICAS: PROPUESTA DE ACTIVIDAD DIDÁCTICA EN *WHATTSAPP* PARA PRIMARIA

Lidia Pellicer García, Celia Berná Sicilia
(*Universidad Católica San Antonio de Murcia*)

Introducción

Los mecanismos y formatos semióticos han sufrido en los últimos años, sobre todo a partir de la década de los 90, una auténtica revolución y han abierto nuevas vías en las formas de contar las cosas. El auge tecnológico ha permitido la implantación del texto electrónico –un nuevo registro lingüístico con rasgos específicos–, cuya andadura como nueva forma de comunicación no ha hecho más que comenzar (Cassany, 2003).

Gracias al surgimiento de canales alternativos que han sido auspiciados por las nuevas tecnologías como el *chat*, el correo electrónico o los foros, se han multiplicado las posibilidades de comunicación escrita. En este contexto cambiante, parece obligado que la escuela dé respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad proporcionado las claves que permitan a los alumnos desenvolverse sin problemas en los nuevos registros electrónicos.

El objetivo de este artículo es estudiar las características interactivas y las alteraciones de escritura que ofrece el texto *on-line* en la aplicación de mensajería móvil multiplataforma *WhatsApp Messenger*, utilizando una metodología funcional-comunicativa. Sobre la base de los rasgos definitorios de la redacción instantánea, nos proponemos diseñar una propuesta de actividad para la ampliación de la competencia comunicativa y la competencua digital de los alumnos de 6º de Primaria a través del desarrollo de textos *on-line*.

El planteamiento de esta actividad está en consonancia con el marco legal vigente del área de Lengua castellana y Literatura, según el cual los alumnos deben adquirir un saber reflexivo sobre las prácticas comunicativas necesarias para vivir en la sociedad del siglo XXI. De acuerdo con la ECI/2211/2007, el uso social de la lengua y el desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral y escrita en contextos sociales significativos es el eje en torno al cual se articula el currículo.

La actividad diseñada en este trabajo permitirá, asimismo, que los alumnos/as cumplan con la que pasa por ser una de las finalidades esenciales de la Educación Primaria (artículo 3, Orden ECI/2211/2007): la adquisición de habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como el desarrollo de habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Por tanto, la metodología didáctica de este artículo será, siguiendo el segundo principio metodológico (artículo 8, Orden ECI/2211/2007), fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, a partir de las tecnologías de la información (principio metodológico 4, artículo 8, Orden ECI/2211/2007; artículo4, Objetivo i, Orden ECI/2211/2007).

El enfoque funcional

La actividad de comunicación escrita a través de la aplicación WhatsApp que nos proponemos diseñar se desarrolla en el marco de la lingüística funcional. Frente a la perspectiva tradicional sobre la educación lingüística enseñada desde un enfoque gramatical, en el que lo importante era la estructura de la lengua desde una perspectiva abstracta, el enfoque funcional emerge en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas con un propósito específico: la implantación de una metodología comunicativa. A partir de ese momento, la lengua comienza a enseñarse para ser usada, para comunicarse (Austin, 1990 y Miquel y Sans, 1992).

El enfoque funcional sigue, como señala Cassany (1990), la tradición de los métodos nocional-funcionales de L2 desarrollados en Europa en los años sesenta con influencias de la filosofía del lenguaje (Wittgenstein, Austin, Searle, etc.), de la sociolingüística y de la didáctica.

Según Cassany (1990), cuatro son las principales características de este enfoque didáctico: visión descriptiva de la lengua: la lengua se enseña como la utilizan los hablantes; presentación y aprendizaje de varios modelos lingüísticos: dialectos y registros: la lengua es heterogénea, tiene modalidades dialectales, niveles de formalidad y de especialidad variados; utilización de materiales reales: lo que se enseña en clase es lo que se usa en la realidad. Estos materiales suelen utilizar varias tipologías textuales, siendo las más conocidas las basadas en los ámbitos de uso así como en las funciones; atención a las necesidades comunicativas del alumno: cada alumno tiene necesidades comunicativas distintas, por tanto tiene funciones y recursos lingüísticos diferentes.

Teniendo en cuenta estas características, nos adentramos en el análisis de la escritura en los nuevos medios de comunicación y, en concreto, en la aplicación de mensajería móvil *WhatsApp Messenger*, pues será esta herramienta de comunicación electrónica la que usaremos para ampliar la competencia comunicativa de los alumnos de Primaria.

Alteraciones del lenguaje en la era tecnológica

El escenario lingüístico está sufriendo una mutación constante impuesta por sus usuarios (Parrilla, 2008) mediante su capacidad de inventar y reinventar el lenguaje (Morala, 2001 y Yus, 2001). Particular relevancia ha adquirido la continua urdimbre de intercambios lingüísticos masivos entretejidos en los nuevos medios de comunicación generados por la informática (*chat*, *msn*, foros…) y la telefonía móvil (SMS, *WhatsApp*), pues estos soportes expresivos alternativos han generado nuevas modalidades lingüísticas.

Por ello, antes de dar paso a la propuesta de actividad didáctica en *WhatsApp* que hemos diseñado, es preciso determinar cuáles son los rasgos lingüísticos específicos que se atribuyen a los nuevos formatos de redacción electrónica.

En esta trama comunicativo-lingüística, nos encontramos ante una realidad que se impone: el empleo cotidiano de nuevos códigos léxicos y ortográficos en los intercambios de comunicación escrita electrónica.

Para poder desenvolverse dentro de las nuevas fórmulas expresivas–como la mensajería instantánea– se exigen distintas habilidades, ya que los mensajes escritos presentan algunas alteraciones con respecto a los modelos de

escritura tradicional y transitan por los derroteros de lo que se ha convenido en llamar “nueva oralidad”.

El marcado carácter oral de los textos electrónicos ha sido puesto de manifiesto en numerosas ocasiones (Castro, 2012: 135; Parrilla, 2008). Los mensajes electrónicos constituyen habitualmente híbridos entre oralidad y escritura, pues, aunque son textos escritos, se rigen en buena medida por los parámetros que regulan la comunicación oral (espontaneidad, comunicación inmediata, estructuración sencilla, carácter efímero, coloquialidad, importancia de los aspectos no verbales, etc.).

En este sentido, Parrilla, siguiendo a Araújo e Sà y Melo, afirma que:

(…) se trata de un uso deliberadamente informal, económico y creativo, con el objetivo de hacer la comunicación más expresiva, más atractiva, más flexible, más lúdica e incluso más elocuente; un uso deliberadamente coloquial, que captura algunos elementos de la oralidad y que se apropia de ellos en un proceso dinámico, creador y desafiante, revelador de una identidad efusiva que se expande en y por la comunicación (Parrilla, 2008: 132).

Por otro lado, además del marcado carácter oral, la literatura especializada suele diferenciar otros dos aspectos clave dentro del nuevo *código web*: el hipertexto y la interactividad.

La interactividad se caracteriza por tres características esenciales (Bettini y Colombo, 1995: 17): la pluridireccionalidad del deslizamiento de las informaciones, el papel activo del usuario en la selección de las informaciones requeridas y un particular ritmo de comunicación (tiempo real/inmediatez).

El hipertexto, por su parte, constituye la estrategia discursiva mayoritariamente empleada para la difusión de contenidos y mensajes en la Red. Las fronteras de los textos electrónicos se estiran gracias a la inserción de hiperenlaces. Los vínculos que jalonan la escritura en Internet individualizan la ruta de acceso a la información, pues es sobre el usuario sobre el que recae la responsabilidad de configurar el significado final del contenido transferido.

Es preciso advertir, en este sentido, que la técnica hipertextual ha ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo hasta desembocar en lo que hoy se conoce como comunicación hipermediática o multimedial. Los modos discursivos que acoge la Red en la actualidad adoptan mayor complejidad al mostrar una hibridación entre distintos códigos. El hipermedia, que resulta de la

evolución del hipertexto, se define, así, específicamente como “una forma de expresión donde convergen medios audiovisuales de diversos tipos articulados en una interfaz que permite la interacción con el usuario” (Torres, 2007: 152).

La concurrencia de diversos signos y códigos dentro de los nuevos formatos comunicativos crea un lenguaje mixto y plural que va más allá de lo estrictamente lingüístico y que facilita la decodificación desambiguada de los mensajes transmitidos.

La comunicación instantánea

Dentro de los nuevos medios de comunicación masiva que posee el hombre para interactuar, destaca el *WhatsApp Messenger*. Se trata de una aplicación de mensajería móvil multiplataforma que sustituye a los SMS y funciona a través del plan de datos de Internet existente en los dispositivos móviles. Las estrategias usadas por los usuarios en este tipo de aplicación son las siguientes.

A pesar de que la comunicación electrónica posee los rasgos comunes que hemos señalado, es preciso advertir que los textos electrónicos siguen sus propias convenciones gráficas en función de las características del soporte en el que se lee y se escribe” (Gómez, 2007: 158).

La comunicación instantánea, dentro de la dentro de la cual quedaría englobada la transferencia de información a través de mecanismos como el chat, los SMS o la mensajería instantánea mediante aplicaciones como *WhatsApp* o BBM, constituye un formato que permite el intercambio de textos y datos entre dispositivos –ordenadores, tabletas, teléfonos– por parte de dos o más usuarios en tiempo real.

Este tipo o subgénero de escritura electrónica está condicionado por dos variables esenciales (Castro, 2012: 134): constreñimientos temporales: la urgencia o premura a la hora de confeccionar los mensajes; constreñimientos técnicos: la dificultad para escribir en teclados de tamaño reducido.

Las limitaciones temporales y técnicas determinan las propiedades específicas que, según Castro (2012: 134 y ss.), se asocian al código escrito presente en este tipo de formatos: extensión y tiempo de lectura, normas de etiqueta tácitas o escritas, uso de un lenguaje simplificado, utilización de emoticonos y *emojis* y ortografía adaptada.

Así, a la hora de ofrecer una adecuada redacción de los textos a través de herramientas de mensajería instantánea, debemos tener en cuenta los siguientes principios:

Rasgos de la redacción en las herramientas de comunicación instantánea	
1)	Ha de primar la concreción para favorecer la fluidez y la rapidez de la interacción.
2)	Es preciso mostrar respeto por la *netiqueta:* el código tácito asumido por los usuarios que regula las buenas prácticas para la conversación electrónica.
3)	Conviene emplear emoticonos y *emojis*. Actualmente, los operadores móviles y muchas otras herramientas de comunicación instantánea poseen un amplio catálogo de este tipo de signos. Se trata de elementos que se han convertido en imprescindibles en la redacción electrónica, pues se encargan de suplir algunas de las carencias de la comunicación escrita relacionadas con los aspectos no verbales (entonación, gestos, signos kinésicos y proxémicos, etc.). De este modo, los emoticonos y los emojis se erigen en instrumentos esenciales que favorecen la correcta interpretación de los mensajes y del propósito comunicativo perseguido por el emisor. Además, es preciso advertir que su utilización también puede redundar en un incremento de las potencialidades expresivas de los mensajes.
4)	El lenguaje se simplifica: emulando los rasgos propios de la comunicación oral, las construcciones sintácticas se tornan más sencillas, al tiempo que se suprimen elementos léxicos y gramaticales y se emplean abreviaturas, acrónimos y onomatopeyas.
5)	Existe una mayor permeabilidad en la aplicación de las normas ortográficas, pues se trata de un tipo de comunicación en el que se suele dar prioridad al contenido frente al continente. Hay una relajación acusada en el empleo de las tildes y de las reglas de puntuación en pro de la inmediatez. Además, la desaparición de los puntos, comas, signos de interrogación o de las tildes -solo matizada en el mejor de los casos por la posible ambigüedad del mensaje– se ve favorecida también por las características técnicas del teclado en los teléfonos móviles, pues no hay acceso directo a los signos de puntuación y acentuación.

Tabla 1. Rasgos de la redacción en las herramientas de comunicación instantánea. Fuente: elaboración propia, siguiendo los principios de Castro (2012).

Propuesta de actividad comunicativa en *whatsapp*

Conforme a los principios generales que regulan la conversación electrónica y de acuerdo con los presupuestos recogidos en la Orden ECI/2211/2007 por la que se establece el currículo de Primaria, hemos diseñado una actividad educativa en el área de Lengua castellana y Literatura que pretende promover la adquisición de la variedad diafásica utilizada en registros electrónicos. El objetivo esencial es ampliar y enriquecer la competencia lingüística de los alumnos de 6º de Educación Primaria, así como su competencia digital.

Con todo, para el desarrollo de la actividad, los rasgos de lenguaje simplificado y ortografía adaptada propios de la redacción electrónica serán, en cierta medida, matizados, pues creemos que la laxitud con la que se aplica en estos contextos la preceptiva ortográfica y la simplificación del lenguaje a veces puede provocar la ininteligibilidad de los mensajes y obstaculizar, por tanto, la comunicación.

La actividad didáctica propuesta consiste en la creación de un grupo en la aplicación *WhatsApp* en el que se incluya a toda la clase y al maestro. El grupo se denominará, por ejemplo, “El tablón del aula de 6º”. Se trata de una práctica que se desarrollará a lo largo de todo el curso. Cada semana un alumno será el encargado de anunciar al resto del grupo las tareas que deben realizarse durante el fin de semana con objeto de que todos traigan el trabajo hecho al inicio de la semana.

A continuación, detallaremos las competencias básicas, la metodología y los objetivos y contenidos específicos que pretende alcanzar esta actividad didáctica.

Competencias básicas	• Competencia en comunicación lingüística. • Tratamiento de la información y competencia digital. • Autonomía e iniciativa personal. • Competencia social y ciudadana. • Competencia para aprender a aprender.
Objetivos específicos	• Participar en distintas situaciones de comunicación y utilizar el registro adecuado en el intercambio comunicativo a través de *WhattsApp*. • Comprender y producir textos *on-line* conforme a sus rasgos definitorios (uso de emoticonos, hipertextualidad, abreviaturas, etc.) y de acuerdo con las normas de interacción dialógica propias de estos contextos. • Reconocer las características lingüísticas de la escritura

	electrónica. • Identificar las alteraciones de la escritura de *WhatsApp*. • Familiarizar a los alumnos con los entornos conversacionales electrónicos. • Valorar las nuevas formas de comunicación escrita y percibirlas como fuente de riqueza lingüística.
Contenidos específicos (Bloques de contenido: Hablar, escuchar, conversar; leer y escribir; la lengua y sus hablantes)	• Participación en distintas situaciones de comunicación y empleo del registro lingüístico que se ajusta a los intercambios comunicativos que se efectúan través de *WhatsApp*. • Comprensión y producción de textos *on-line* conforme a sus rasgos definitorios (uso de emoticonos, hipertextualidad, abreviaturas, etc.) y de acuerdo con las normas de interacción dialógica propias de estos contextos. • Reconocimiento de las características de la comunicación electrónica. • Identificación de las alteraciones de la escritura de los textos de *WhatsApp*. • Familiarización con los entornos conversacionales electrónicos. • Valoración de las nuevas formas de comunicación escrita y percepción de las mismas como fuente de riqueza lingüística.
Metodología	La metodología que emplearemos será eminentemente activa, participativa y flexible. El enfoque metodológico es eminentemente grupal. Para desarrollar la actividad, procederemos del siguiente modo: 1) El maestro crea un grupo en *WhattsApp* e invita a todos los alumnos a participar en él. 2) Se establece un responsable semanal para encargarse de comunicar a través de la aplicación móvil al resto del grupo las tareas que es preciso realizar durante el fin de semana. El orden establecido quedará, además, fijado en el calendario del aula. 3) Se explican en dos o tres sesiones de carácter teórico-práctico cuáles son las características principales de los nuevos medios de comunicación escrita y las normas que rigen la conversación electrónica en *WhatsApp*. 4) El responsable de cada semana envía mensajes a sus compañeros informando de las tareas que es preciso realizar durante el fin de semana y animándoles a que las hagan. 5) Los compañeros responden y pueden plantear preguntas al responsable si tienen alguna duda respecto a cuál es el trabajo que hay que desarrollar.

Tabla 2. Ficha de consecución de competencias básicas, objetivos y contenidos específicos y metodología de propuesta de actividad educativa. Fuente: elaboración propia.

La evaluación de esta actividad se efectuará, por su parte, a través de unas sencillas fichas de registro con escala Likert que se completarán para cada uno de los alumnos.

Alumno:	**Fecha**:				
Ítems	1	2	3	4	5
1. Partipa en las situación comunicativa y se adecua al registro electrónico.					
2. Comprende y produce textos on-line (usa emoticonos y abreviaturas, es conciso, emplea hipertextualidad, etc.).					
3. Respeta las normas de interacción dialógica en la conversación electrónica.					
4. Reconoce los rasgos de la comunicación electrónica.					
5. Identifica las alteraciones de escritura de los textos de *WhatsApp.*					
6. Está familiarizado con el entorno de conversación electrónica que ofrece *WhatsApp*.					
7. Valora las nuevas formas de comunicación y entiende que constituyen una fuente de riqueza lingüística.					

Tabla 3. Ficha de registro de evaluación. Fuente: elaboración propia.

Asimismo, a final de curso se propondrá a los alumnos la coevaluación grupal de la actividad valorando los ítems y criterios señalados en las fichas de registro y comprobando cuál es su nivel de satisfacción y motivación con respecto a su participación en ella.

Conclusiones

Las herramientas de comunicación electrónica desarrolladas en los últimos años han inaugurado nuevas formas de interacción y han alterado los mecanismos y rutinas expresivas de la escritura tradicional. El nuevo código *web* ha desarrollado una nueva variedad diafásica –el registro electrónico– que se caracteriza, como hemos señalado, por la interactividad, la hipertextualidad y por un marcado carácter oral, además de por algunos rasgos específicos

como el uso de abreviaturas, el empleo de emoticonos y *emojis* o la utilización de un lenguaje simplificado y de una ortografía adaptada.

La Escuela no puede quedar atrás y ha de dar respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad cambiante proporcionando algunas claves que permitan a los alumnos comprender y construir textos electrónicos. En este sentido, a través de la aplicación de una metodología funcional-comunicativa y de acuerdo con la normativa legal vigente, el área de Lengua castellana y Literatura debe proponer contenidos y actividades que favorezcan la adquisición de una competencia lingüística integral y holística que posibilite que alumnos sean capaces de desenvolverse en distintas esferas de la vida social y en contextos privados, públicos, familiares y escolares.

La actividad didáctica en *WhattsApp* propuesta en este trabajo se enmarca en este contexto lingüístico-tecnológico y se orienta específicamente hacia la consecución de objetivos como la participación en situaciones de comunicación electrónica utilizando el registro apropiado, el reconocimiento de las características de los textos *on-line*, la familiarización con entornos conversacionales electrónicos o la valoración de las nuevas formas expresivas como fuente de riqueza lingüística.

El planteamiento de actividades que sigan esta misma línea metodológica facilitará que la Escuela se adapte a los nuevos retos comunicativos que plantean las sociedades del siglo XXI, orientando a los alumnos hacia la adquisición de las competencias necesarias para interactuar en todos los contextos en los que puedan verse inmersos.

Referencias bibliográficas

Araújo e Sá, M. y Meló. S. (2003). “Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas”. *Estudios de lingüística del español,* ELiES.

Bettini, G. y Colombo, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Austin, J (1990). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2003). "Escritura electrónica", *Cultura y Educación*, 15 (3), pp. 239-251.

Cassany, D. (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”. *CL &E: Comunicación, lenguaje y educación*, vol., 6, 1990, 63-80.

Castro, X. (2012). “Mensajería instantánea” En Tascón, M. y Cabrera, M. (2012). *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales.* Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, pp. 131-143.

Domínguez, C. (2002). "Los mensajes de texto a móviles y la enseñanza de la lengua española", en *V Congreso de Lingüística General*. Universidad de León, León, 5-8 de marzo de 2002. Disponible en http://www3.unileon.es/dp/dfh/LG/D.html#DomÌnguez [consultado el 10 de diciembre de 2012].

España. Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria. BOE n.173, viernes 20 de julio de 2007, pp. 31487- 31566.

Gómez, A. (2007). “La ortografía del español y los géneros electronicos” *Comunicar* 29, pp. 157-164.

Morala, J. (2001). Entre arrobas, eñes y emoticones. *II Congresso da Língua Espanhola*, en http:cvc.cervantes.es/obref/congreso/Valladolid/ponencias/nuevas fronteras del español/4 lengua y escritura/morala j.htm [consultado el 12 de diciembre de 2012].

Miquel, L. y Sans, N. (1992). *Gramática e interacción*. *Actes del Primer Congrés Internacional sobre l´Ensenyament de Llengües Estrangeres*, Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona.

Parrilla, E. (2008). Alteraciones del lenguaje en la era digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, vol., 16, 131-136.

Torres, C.R. (2007). “Hipermedia como narrativa *web*. Posibilidades desde la periferia”. *Signo y Pensamiento*, 50, pp. 148-159. Recuperado en http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/860/86005010.pdf [consultado el 5 de diciembre de 2012].

Yus, F. (2001). “Ciberpragmática: entre la compensación y el desconcierto”. Ponencia presentada en el II Congreso de la Lengua Española. Valladolid, octubre de 2001. Disponible en

http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42 [consultado el 15 de diciembre de 2012].

IMPACTO DE LAS TIC EN 3-6 AÑOS

María Luisa García Rodríguez, Sonia Casillas Martín, Marta Cano Molina

(Universidad de Salamanca)

Introducción

En la actualidad, los seres humanos se encuentran ante un nuevo modelo social, una nueva sociedad que viene determinada por una gama amplísima de conocimientos, informaciones y saberes procedentes de mundos virtuales.

El impacto de la nueva sociedad llamada "Sociedad de la Información y del Conocimiento" no deja impasible a la educación de los ciudadanos. El cambio social también penetra en las aulas y por tanto en los nuevos modelos educativos y especialmente en el nuevo rol del docente. En consecuencia es necesario para la educación en general y para los educadores en particular, conocer el alcance que tiene la nueva sociedad de la información y del conocimiento en los alumnos, qué efectos producen los nuevos materiales tecnológicos en ellos y cerciorarse de las competencias que adquieren con ello.

Es de vital importancia que el nuevo modelo educativo, basado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se lleve a cabo desde los niveles inferiores, es decir, desde la etapa de Educación Infantil, etapa evolutiva del alumno donde se asientan las bases de cualquier aprendizaje.

Por tanto, y dado que la disponibilidad de las nuevas tecnologías en la sociedad actual están ejerciendo una marcada demanda para que la escuela se actualice e innove en este ámbito, se aborda la investigación aquí presentada con el fin de valorar las implicaciones didácticas que presentan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la actividad cotidiana de las aulas de 3 a 6 años.

Metodología

Al necesitarse una metodología flexible y rica se opta por la utilización de metodología cualitativa, cumpliéndose todos los requisitos de la misma: la persona investigadora ha de recoger los datos en el lugar donde se producen los hechos y realizar una descripción rigurosa del contexto del evento.

El modo de acercamiento a los sujetos estudiados es el característico de este tipo de estudios que conlleva la exigencia de establecer diálogo con las personas informantes –entrevistas- orientado a la extracción de datos directamente de las conversaciones así como de declaraciones informales realizadas al margen de las mismas y de lenguaje no verbal.

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) delimitan cuatro fases diferenciadas en la puesta en práctica de la investigación cualitativa: reflexiva, de trabajo de campo, analítica e informativa.

En la fase reflexiva se relaciona el tema objeto de estudio con las circunstancias personales y profesionales de la persona que investiga.

El trabajo de campo tiene en cuenta los contextos físicos y sociales en que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación.

Durante la fase analítica los datos obtenidos son interpretados con el fin de transformarlos en una información relevante y comprensible.

Por último tiene lugar la fase informativa, momento en el que se presentan los resultados de la investigación. Cabe destacar que los resultados no pueden generalizarse y han de ser válidos en cada investigación para el entorno estudiado.

Resultados

En la siguiente tabla se puede observar en la columna de la derecha los temas abordados y en la columna de la izquierda la frecuencia en que ese tema ha sido mencionado por tutoras y especialistas de los cuatro centros escolares durante los meses de Enero y Febrero que duró la observación y recogida de información en el campo investigado.

ASPECTOS ABORDADOS	FRECUENCIAS
Necesidad de formación docente	32
Motivación	
Ausencia de equipamiento	27
Refuerzo	25
Interés	19
Carencia de tiempo	18
Enseñanza-aprendizaje de nuevos contenidos	11
Interactividad	8

Cuadro 1: Aspectos abordados y frecuencias

La necesidad de formación del profesorado es el tema al que en mayor medida hacen referencia las docentes, con una frecuencia de 32. Le sigue la motivación con una frecuencia de 30. Posteriormente señalan la ausencia de equipamiento en los centros escolares, especialmente aquellos centros que tienen certificación TIC, con una frecuencia de 27. A continuación el tema abordado con una frecuencia de 25 es el uso de las TIC como refuerzo, el interés con 19, la carencia de tiempo con 18, la enseñanza-aprendizaje de nuevos contenidos con frecuencia de 11 y por último y en menor medida el tema abordado es la interactividad que producen las Nuevas Tecnologías respecto a los alumnos y a la inversa, con una frecuencia de 8.

Los temas abordados por las tutoras de las aulas de Educación Infantil y las especialistas de inglés de la misma etapa, dan lugar a la siguiente categorización:

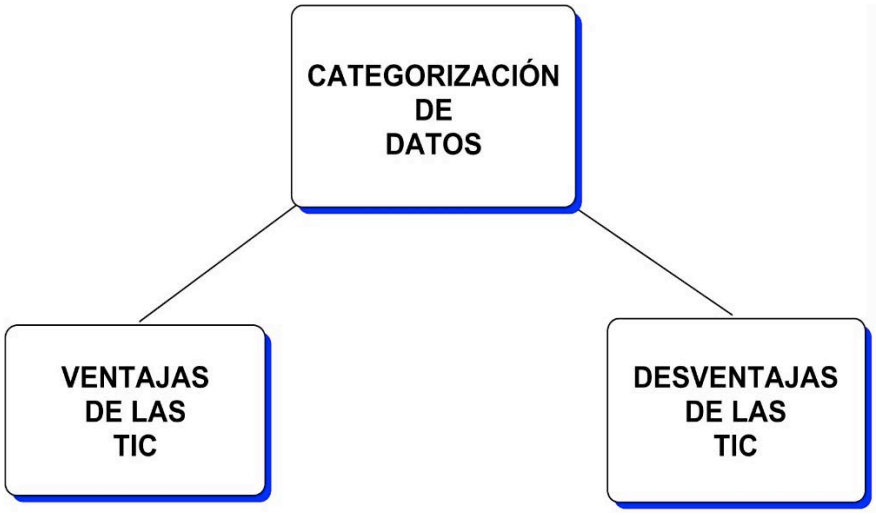

Figura 1: Categorización de datos

Las docentes hablan, por tanto, de ventajas que aportan las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las aulas de Infantil, pero también destacan un conjuntos de desventajas que llevan consigo las TIC dentro de los centros escolares, y más concretamente en las edades de 3-6 años.

A continuación se muestran las ventajas que proporcionan las TIC en el Segundo Ciclo de Educación Infantil:

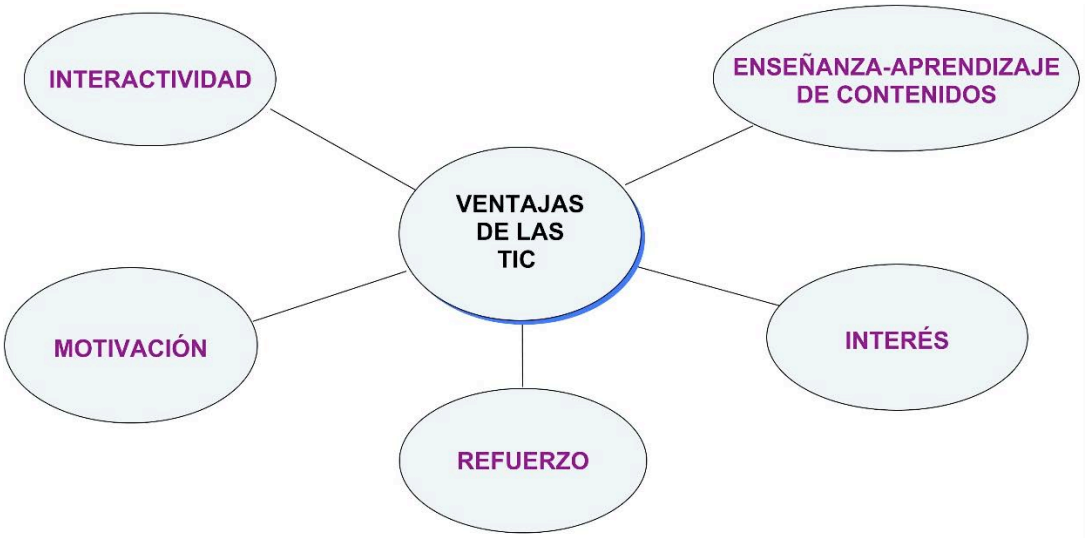

Figura 2: Ventajas de las TIC

En la siguiente figura se muestran las desventajas que llevan consigo las TIC y su manejo en las aulas de 3-6 años:

DESVENTAJAS DE LAS TIC
AUSENCIA DE TIEMPO PARA PREPARAR MATERIAL
ESCASEZ DE EQUIPAMIENTO
NECESIDAD DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO

Figura 3: Desventajas de las TIC

En el caso de las desventajas, las principales tienen relación con los docentes de la etapa ya que no poseen el tiempo para preparar material que más tarde pueda introducirse en ordenadores y pizarras digitales; con los centros ya que no poseen una equipamiento adecuado a las necesidades del colegio y por último con el conjunto del profesorado y la necesaria formación en TIC que demandan.

Dentro de las ventajas que ofrecen las TIC en los centros, se hallan dos campos:

1. Ventajas según las tutoras
2. Ventajas según las especialistas de inglés

A continuación se muestran las ventajas que señalan las tutoras y el porcentaje de las mismas que, según el nivel de acuerdo que tienen en que un determinado tema como por ejemplo “MOTIVACIÓN”, en mayor o menor medida porcentual es considerado como “ventaja”:

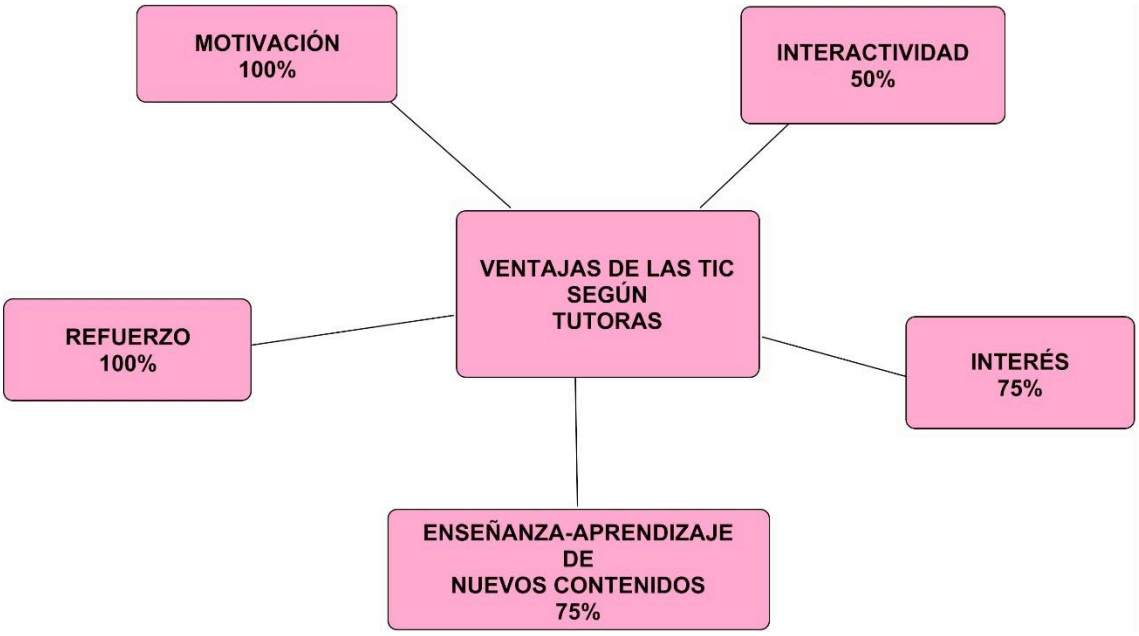

Figura 4: Ventajas de las TIC según las tutoras

El mismo esquema se sigue llevando a cabo con las especialistas de inglés en cuanto a las ventajas de las TIC en los centros:

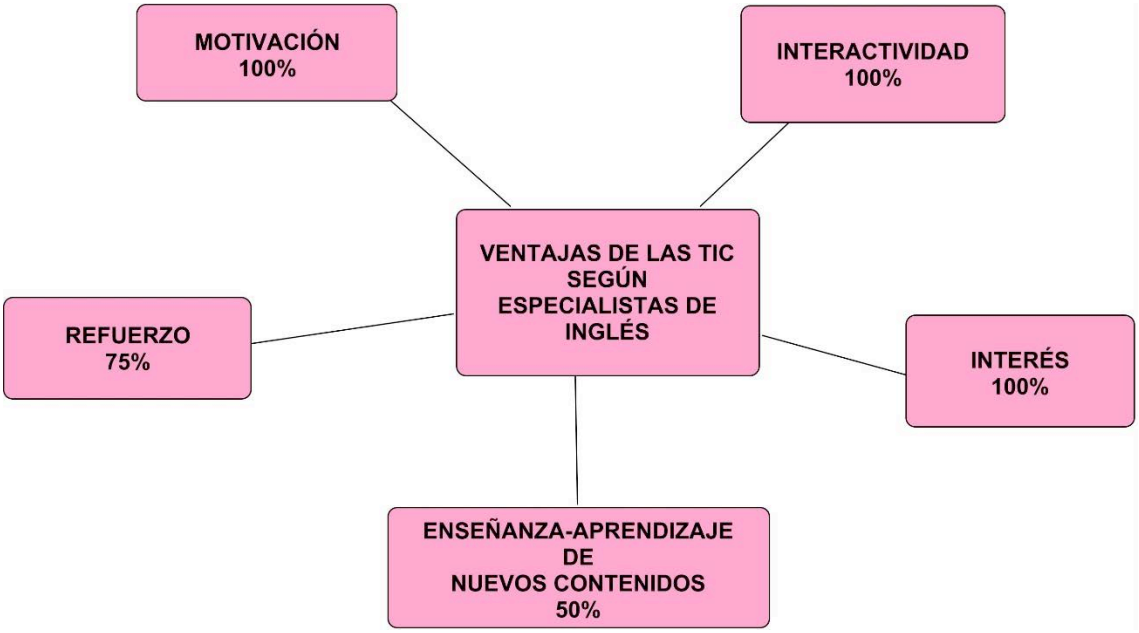

Figura 5: Ventajas de las TIC según las tutoras

En contraposición a las ventajas, se presentan las desventajas que llevan consigo las TIC en su implantación en los centros educativos:

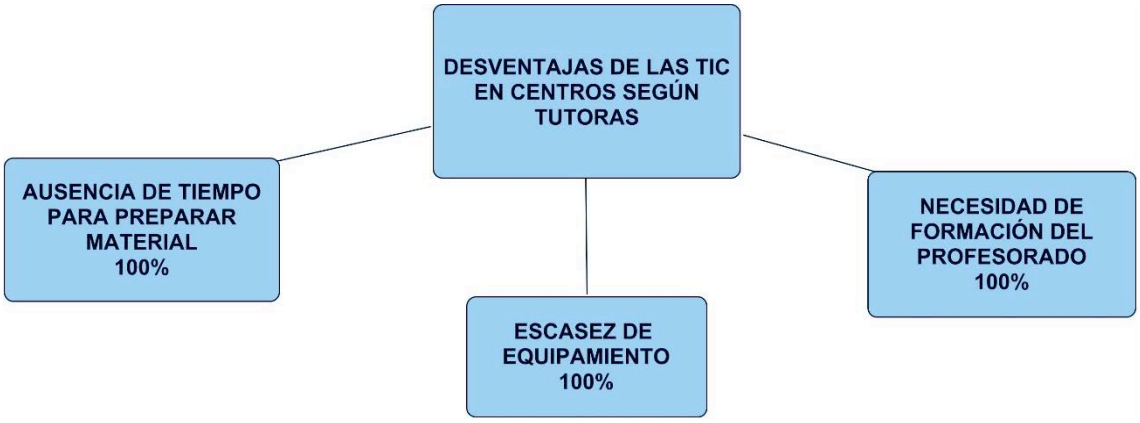
DESVENTAJAS DE LAS TIC EN CENTROS SEGÚN TUTORAS
AUSENCIA DE TIEMPO PARA PREPARAR MATERIAL 100%
ESCASEZ DE EQUIPAMIENTO 100%
NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 100%

Figura 6: Ventajas de las TIC según tutoras

Un esquema similar al anterior presenta también las desventajas de las TIC en los centros según las especialistas de inglés y el porcentaje de docentes que las consideran como “desventajas”:

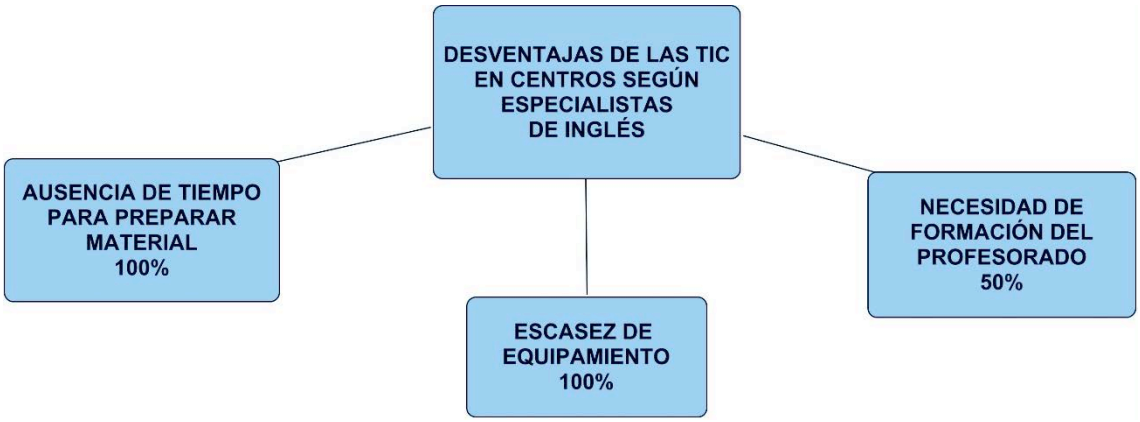
DESVENTAJAS DE LAS TIC EN CENTROS SEGÚN ESPECIALISTAS DE INGLÉS
AUSENCIA DE TIEMPO PARA PREPARAR MATERIAL 100%
ESCASEZ DE EQUIPAMIENTO 100%
NECESIDAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO 50%

Figura 7: Desventajas de las TIC según especialistas de inglés

Discusión y conclusiones

A lo largo de la investigación, se ha puesto de manifiesto el papel destacado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros escolares, tal y como señalaban en la parte teórica de la investigación autores como Seymour Papert.

Los resultados poseen un matiz impactante ya que estudiando una muestra de colegios heterogénea en el aspecto de que dos poseen una certificación TIC por parte de la Junta de Castilla y León y que acredita que dichos centros desarrollan una enseñanza basada en un tecnología, y dos centro que no poseen dicha certificación, los resultados han demostrado que independientemente de la certificación, los cuatro colegios están igualmente dotados en material tecnológico.

Para destacar las conclusiones de la investigación, se esquematizan en cuatro aspectos: coincidencias, dotación, procedencia y reivindicaciones. Éstos están incluidos dentro de la categorización realizada anteriormente de ventajas y desventajas del uso de las TIC en los centros escolares.

Por un lado las coincidencias que tienen tanto tutoras como especialistas de inglés; en segundo lugar la dotación que poseen los centros; en tercer lugar la procedencia del equipamiento, es decir, las instituciones que ofrecen el material y por último las conclusiones que plasman aquellas reivindicaciones de tutoras y especialistas de la lengua inglesa.

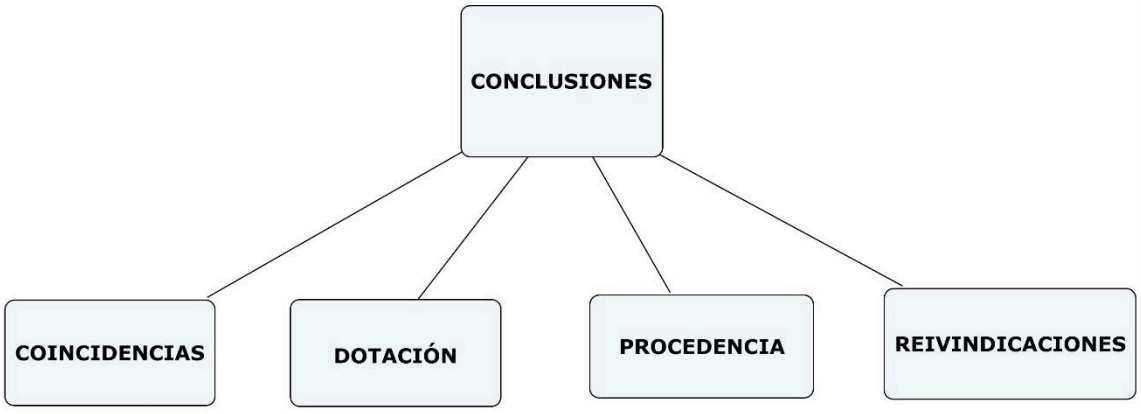

Figura 8: Conclusiones

COINCIDENCIAS
➨ Tutoras y especialistas valoran las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta a la que se debe aplicar una pedagogía. ➨ Las TIC son utilizadas en base a las necesidades del grupo de alumnos y también de modo personalizado.

➨ Los alumnos están motivados con el uso de las TIC porque “creen que aprenden solos”. ➨ Tutoras y especialistas de los cuatro centros usan el material de CD-ROM que proporcionan las editoriales para trabajarlo en la Pizarra Digital. ➨ Tutoras y especialistas no disponen de tiempo para preparar material propio. ➨ Ninguno de los dos centros con certificación TIC poseen Pizarra Digital Interactiva en las aulas de Educación Infantil y Educación Primaria.
DOTACIÓN
➨ Los centros de la muestra con certificación TIC en nivel 4 poseen un equipamiento escaso. ➨ Los centros sin certificación TIC y que poseen programas bilingües, tienen la misma dotación que los centros que sí tienen certificación TIC. ➨ Uno de los centros bilingües sin certificación TIC posee una Pizarra Digital Interactiva en el aula de inglés.
PROCEDENCIA
➨ Los materiales digitales son aportados en los cuatro centros por las editoriales. ➨ Las pizarras digitales interactivas de tres centros han sido suministradas por editoriales y por la Junta de Castilla y León. ➨ Sólo un centro (sin certificación TIC) ha adquirido las pizarras digitales por sus propios medios económicos.
REIVINDICACIÓN
➨ Tutoras y especialistas de los cuatro centros demandan una mayor formación en TIC al profesorado. ➨ El conjunto de tutoras y especialistas solicita un mayor equipamiento tecnológico en los centros por parte de la Junta de Castilla y León. ➨ Tutoras y especialistas demandan un tiempo exclusivo para preparar material tecnológico.

Cuadro 2: Conclusiones

Referencias bibliográficas

Cabero Almenara, J. (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza.* Barcelona: Paidós.

Feldman, S.R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida.* México: Ed. Pearson Prentice Hall.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2003). *Tecnología Educativa: Implicaciones Educativas Del Desarrollo Tecnológico.* Madrid: Ed. La Muralla.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. A new sourcebook of methods.* Beverly Hills: Sage Publications.

Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño.* Mexico D.F., Editorial Diana.

Piaget, J. (1923). *The language and thought of the child.* London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the Child. Nueva York: Harcourt, Brace y World.methods.* Beverly Hills: Sage Publications.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Vygotsky, L.S. (1926/1997). *Educational psychology.* Delray Beach, FL: St. Lucie Press.

Vygotsky, L.S. (1930/1978). *Mind in society: The development of higher mental processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1964*). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Editorial.* Lautaro.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Educacyl: Portal de Educación, consultada el día 17 de Mayo de 2013, en http://www.educa.jcyl.es/es/certificacion-tic

CylDigital, consultada el día 11 de Abril de 2013, en http://www.cyldigital.es/noticia/programa-de-colaboracion-con-red-xxi

Intef (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), consultada el día 24 de Abril de 2013, en http://www.ite.educacion.es/escuela-20

Real Academia Española (Vigésimo Segunda Edición), consultada el día 8 de Mayo de 2013, en http://www.rae.es/rae.html

Wikipedia, consultada el día 3 de Febrero de 2013, en http://es.wikipedia.org/wiki/Barrio_Garrido_(Salamanca)

Wikipedia, consultada el día 3 de Febrero de 2013, en http://es.wikipedia.org/wiki/Salamanca

Seymour Papert, consultada el día 30 de Enero de 2013 en http://translate.google.es/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.papert.org/&prev=/search%3Fq%3Dseymour%2Bpapert%26safe%3Doff%26biw%3D1366%26bih%3D659

Nativo digital, consultada el día 30 de Enero de 2013 en http://es.wikipedia.org/wiki/Nativo_digital

Referencias legislativas

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106 (BOE nº 106, de 4 mayo).

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil* (BOE nº 4, de 4 enero de 2007).

ORDEN EDU/798/2011, de 13 de junio*, por la que se resuelve la convocatoria para la concesión de la certificación en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para Centros Docentes Públicos no Universitarios de la Comunidad de Castilla y León para el curso escolar 2010/2011*